



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Επιστήμες της Αγωγής: Παιδαγωγικό Παιχνίδι και Παιδαγωγικό Υλικό στην Πρώτη Παιδική
Ηλικία»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΙΤΛΟΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

«Μαύρο θέατρο με κούκλες»: Βιωματική παράσταση παιδιών πρώτης παιδικής ηλικίας
για τη διαμόρφωση θετικών αντιλήψεων απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ

Κουκουλή Αικατερίνη

ΒΟΛΟΣ 2014

1ος Επιβλέπων: Μαγουλιώτης Απόστολος, Αναπληρωτής Καθηγητής

2ος Επιβλέπων: Μάγος Κωνσταντίνος, Επίκουρος Καθηγητής

Αξιολογήτρια: Τσουβαλά Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια

Βαθμός	9
Ολογράφως	Εννέα

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τα παιδιά του 29^{ου} Δημοτικού σχολείου του Βόλου για αυτό το ταξίδι που είχαμε μαζί , από την προετοιμασία μέχρι την υλοποίηση της παράστασης. Ευχαριστώ τους γονείς των παιδιών που με εμπιστεύτηκαν και για την πολύτιμη βοήθειά τους. Ευχαριστώ ιδιαίτερα την πρόεδρο Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων του 29ου δημοτικού σχολείου, Κική Μπαρτζώκα η οποία συνετέλεσε στη γνωριμία με τους γονείς των παιδιών.

Ευχαριστώ πολύ τον Γιώργο Μουτσινά για τη βοήθειά του και τον Χαράλαμπο Μπάρδα για τον συντονισμό στη μουσική υπόκρουση της παράστασης.

Ευχαριστώ πολύ τον ιερό ναό των Αγίων Αναργύρων και ιδιαίτερα τον πατέρα Νικόλαο Νασιώκα, που μας φιλοξένησε όλο το διάστημα που κάναμε τις πρόβες μέχρι και το πέρας της υλοποίησης της παράστασης.

Ευχαριστώ θερμά τους δύο επιβλέποντες καθηγητές μου, Απόστολο Μαγουλιώτη και Κωνσταντίνο Μάγο για την ουσιαστική καθοδήγηση που μου παρείχαν όλο το διάστημα της εκπόνησης αυτής της μελέτης.

Ευχαριστώ τους γονείς μου, που πάντα με παροτρύνουν να κάνω αυτό που αγαπάω και για τη συνεχή υποστήριξη και υπομονή τους και τους φίλους μου για τη διαρκή εμπύχωση και αγάπη τους.

Περιεχόμενα

Περίληψη	5
Abstract	6
Πρόλογος.....	7

Μέρος Α΄ Θεωρητικό

Κεφάλαιο 1^ο : Εισαγωγή

1.1 Η πολιτισμική ετερότητα	11
1.1.1 Η σημασία της πολιτισμικής ετερότητας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.....	13
1.1.2 Τα μοντέλα στη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στην εκπαίδευση.....	14
1.1.3 Αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και οι αδυναμίες της διαπολιτισμικής προσέγγισης του ελληνικού κράτους.....	16
1.1.4 Στρατηγικές για τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στην τάξη.....	19
1.2 Οι αντιλήψεις παιδιών πρώτης σχολικής ηλικίας απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα.....	22
1.2.1 Οι συνέπειες των αρνητικών αντιλήψεων παιδιών απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα.....	24
1.2.2 Οι μαθητικές αντιλήψεις επηρεάζονται από τις εκπαιδευτικές παρεμβατικές πρακτικές.....	25
1.3 Το Μαύρο Θέατρο.....	26
1.3.1 Το Μαύρο θέατρο με κούκλες.....	28
1.3.2 Το Κουκλοθέατρο ως παιδαγωγικό βιωματικό μέσο στην πρώτη παιδική ηλικία- Το Μαύρο Θέατρο με κούκλες.....	29
1.3.3 Το Κουκλοθέατρο ως μεθοδολογικό εργαλείο στη διαπολιτισμική λογοτεχνία.....	32

1.3.4 Η συμβολή της Δραματικής Τέχνης και της βιωματικής Κουκλοθεατρικής Αγωγής στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.....	33
--	----

1.4 Η παρούσα έρευνα.....	39
---------------------------	----

Μέρος Β΄ ΠΡΑΚΤΙΚΟ

Κεφάλαιο 2^ο : Μέθοδος

2.1 Συμμετέχοντες.....	42
2.2 Μέθοδος	42
2.3 Εργαλεία και Υλικό.....	44
2.4 Διαδικασία και Υλικά.....	47

Κεφάλαιο 3^ο : Ανάλυση

3.1 Αναλυτική διαδικασία της συνέντευξης.....	56
3.1.1. Κατηγορίες για τη διαμόρφωση των αντιλήψεων των παιδιών.....	70
3.2 Αναλυτική διαδικασία της άμεσης συμμετοχικής παρατήρησης, του ημερολογίου, της ομαδικής συνέντευξης- συζήτησης και της δραματουργικής ανάλυσης.....	80

Κεφάλαιο 4^ο : Συζήτηση

4.1 Συμπεράσματα.....	84
4.2 Περιορισμοί της παρούσας μελέτης και προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	88

Λίστα Βιβλιογραφίας	91
---------------------------	----

Μέρος Γ΄ Παράρτημα.....	100
-------------------------	-----

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα μελέτησε τη διαμόρφωση θετικών αντιλήψεων απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα, σε παιδιά πρώτης παιδικής ηλικίας, μέσα από τη βιωματική συμμετοχή τους στην προετοιμασία και υλοποίηση παράστασης με την τεχνική του Μαύρου Θεάτρου με κούκλες. Ειδικότερα εξετάστηκαν οι αντιλήψεις των παιδιών πριν τη βιωματική συμμετοχή τους, κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας και μετά την παράσταση, ως προς τη σχέση εγγύτητας που θα μπορούσαν να έχουν με κάποιο παιδί από διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο, ως προς τη σχέση τους με τα παιδιά Ρομά, ως προς την ανταλλαγή γλωσσικών στοιχείων με παιδιά διαφορετικού πολιτισμού και ως προς την ενσυναίσθηση που διαθέτουν για τα προβλήματα παιδιών που προέρχονται από άλλη χώρα. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 10 παιδιά πρώτης παιδικής ηλικίας, 9 χρονών, ελληνικής καταγωγής, τα οποία πήγαιναν στο 29ο δημοτικό σχολείο Αγίων Αναργύρων στην περιοχή της Νεάπολης του Βόλου. Ακολουθήθηκε η μελέτη περίπτωσης με ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση. Το μέσο παρέμβασης, ήταν η Δραματοποίηση διασκευής παραμυθιού, με την τεχνική του Μαύρου Θεάτρου με κούκλες. Ως τεχνικές συλλογής δεδομένων, χρησιμοποιήθηκαν η ημιδομημένη συνέντευξη, η άμεση παρατήρηση, το ημερολόγιο, ομαδική συνέντευξη - συζήτηση και η δραματουργική ανάλυση του έργου. Από την ανάλυση παρατηρήθηκε ότι οι αντιλήψεις των περισσότερων παιδιών ήταν αβέβαιες και καλυτέρευσαν μετά το πέρας της παράστασης ή ήταν θετικές και παρέμειναν θετικές. Οι αρνητικές αντιλήψεις δύο παιδιών διαμορφώθηκαν σε θετικές και οι αρνητικές αντιλήψεις ενός παιδιού παρέμειναν αρνητικές. Οι απαντήσεις των παιδιών διέφεραν ανάμεσα στους τέσσερις θεματικούς άξονες. Συμπεραίνεται ότι οι στερεοτυπικές αντιλήψεις αλλάζουν με δυσκολία αλλά επηρεάζονται από τις εκπαιδευτικές παρεμβατικές πρακτικές. Η Δραματική Τέχνη συμβάλλει στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά για επεξεργασία, κριτική ανάλυση, αναστοχασμό και αναδιαμόρφωση των στερεοτυπικών αντιλήψεων.

Abstract

This survey deals with the development of positive attitudes towards cultural diversity in children in middle childhood through their experiential participation in the preparation and staging of a play using the Black Theatre technique and puppets. In particular, the survey involved the study of children's attitudes before their experiential participation, during preparations and after the play, in terms of the proximity they could have to a child from a different cultural background, their relationship with Roma children, the exchange of linguistic elements with children of a different culture and their empathy for the problems faced by children from other countries. The survey sample consisted of 10 Greek native children in middle childhood, aged 9, who attended the 29th Primary School of Agii Anargyri in the Neapoli District in Volos [Greece]. A case study was conducted using a qualitative methodological approach. The intervention tool applied was the enactment of an adapted fairytale, using the Black Theatre technique and puppets. The modes of data collection used were the semi-structured interview, direct observation, the diary, group interview - discuss and the dramaturgical analysis of the play. The analysis showed that most of the children were uncertain about their feelings at first, but their attitude improved after the play, while others started out with a positive attitude and maintained it to the end. The negative attitudes of two children turned to positive, while one child maintained its negative attitude throughout the process. The children's responses varied between the four thematic areas. The conclusion reached is that stereotypical views are hard to change but can be influenced through educational interventions. The dramatic arts contribute to intercultural education and allow children to process, critically assess, reflect on and adjust their stereotypical views.

Πρόλογος

Σε μία εποχή διακρίσεων, ξενοφοβίας, ρατσισμού και καταπάτησης των βασικών αρχών της λειτουργίας μιας δημοκρατικής κοινωνίας, τα παιδιά ενστερνίζονται κοινωνικούς κανόνες και ρόλους της ομάδας στην οποία ανήκουν. Είναι συχνό φαινόμενο τα παιδιά να «κληρονομούν» αρνητικές αντιλήψεις, απέναντι στα άτομα διαφορετικής πολιτισμικής ομάδας. Συνήθως αυτές οι αρνητικές αντιλήψεις, είναι εναρμονισμένες και με αρνητικές συμπεριφορές απέναντι στις συγκεκριμένες διαφορετικές ομάδες. Τα παιδιά γίνονται οι ενήλικες που δεν διστάζουν να αντιμετωπίσουν υποτιμητικά και επιθετικά τα άτομα διαφορετικών πολιτισμικών πλαισίων, χωρίς να υποπεύονται ότι αυτές οι «αυτονόητες» αντιλήψεις απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα, πρόκειται για «κληρονομημένες» κοινωνικές προκαταλήψεις (Τσιάκαλος, 2011).

Από την άλλη οι εκπαιδευτικοί καλούνται ολοένα και περισσότερο να δουλέψουν με παιδιά τα οποία προέρχονται από διαφορετικά οικονομικά, εθνικά, πολιτισμικά και γλωσσικά υπόβαθρα (Espinosa, 2005). Παρόλο που ο μαθητικός πληθυσμός ποικίλει, η εκπαιδευτική διδασκαλία εξακολουθεί να απευθύνεται κυρίως στη μαθητική πολιτισμική πλειονότητα (Whitebook, 2003). Αυτό το αυξανόμενο πολιτισμικό και γλωσσικό χάσμα ανάμεσα στα παιδιά που προέρχονται από διαφορετικό πλαίσιο και στους δασκάλους που τα διδάσκουν, επιτάσσει την ανάγκη για την ανάπτυξη δεξιοτήτων και δράσεων των εκπαιδευτικών, ώστε να διδάξουν αποτελεσματικά σε πολυπολιτισμικά και πολυγλωσσικά περιβάλλοντα. (Barnett, 1995· Hauser-Cram, 2004· Schweinhart, Barnes, & Weikart, 1993).

Σύμφωνα με τους Cartledge & Loe (2001), οι πρακτικές και οι δράσεις που σχεδιάζουν οι εκπαιδευτικοί εντός και εκτός σχολείου, στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, επηρεάζουν τις αντιλήψεις των παιδιών. Σύμφωνα με τον Νικολάου (1999), η διαπολιτισμική εκπαίδευση στρέφεται προς νέους παιδαγωγικούς και διδακτικούς δρόμους που ικανοποιούν την ανάπτυξη του αμοιβαίου σεβασμού των παιδιών. Απαιτούνται καινοτόμες δράσεις ώστε να κινητοποιούν τα παιδιά και το μεταγνωστικό αποτέλεσμα να είναι πιο σταθερό. Οι εκπαιδευτικοί

στοχεύοντας στη διαμόρφωση θετικών αντιλήψεων απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα και στην καλλιέργεια της διαπολιτισμικής αντίληψης των παιδιών της πρώτης παιδικής ηλικίας, στρέφονται στη Δραματική Τέχνη ως μέσο παρέμβασης (Άλκηστις, 2008). Οι θεατρικές δραστηριότητες συμβάλλουν στη συνειδητοποίηση της ετερότητας (Mages, 2010). Συγκεκριμένα η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι αποδοτική στο κουκλοθέατρο (Τσαλέρα, 2006) αφού μέσα από μια παιδαγωγική μέθοδο η οποία συνταιριάζει την ύπαρξη της κούκλας και την πλοκή μιας ιστορίας τα παιδιά κατανοούν το θέμα (Μαγουλιώτης, 2009), εκφράζονται κιναισθητικά και βιωματικά οδηγούνται στην ενσυναίσθηση και στη σύλληψη της πολιτισμικής ετερότητας (Widjajanto, Lund & Schelhowe, 2009).

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο η παρούσα έρευνα επιχειρεί να εξετάσει εάν διαμορφώνονται θετικές αντιλήψεις απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα μέσα από τη βιωματική συμμετοχή, παιδιών πρώτης παιδικής ηλικίας, στην προετοιμασία και υλοποίηση παράστασης με την τεχνική του Μαύρου Θεάτρου με κούκλες. Ειδικότερα θα εξετασθούν οι αντιλήψεις των παιδιών πριν τη βιωματική συμμετοχή τους, κατά τη διάρκεια της βιωματικής συμμετοχής τους και μετά την παράσταση, ως προς τη σχέση εγγύτητας που θα μπορούσαν να έχουν με κάποιο παιδί από διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο, ως προς τη σχέση τους με τα παιδιά Ρομά, ως προς την ανταλλαγή γλωσσικών στοιχείων με παιδιά διαφορετικού πολιτισμού και ως προς την ενσυναίσθηση που διαθέτουν για τα προβλήματα παιδιών που προέρχονται από μία άλλη χώρα. Η παρούσα μελέτη θα μπορούσε να χρησιμεύσει στα χέρια των μάχιμων εκπαιδευτικών, οι οποίοι αναζητούν στην πράξη τρόπους, ώστε να προστατέψουν τα παιδιά της πλειονότητας, από αντιλήψεις που οδηγούν σε ρατσιστικές συμπεριφορές. Θα βοηθήσουν επιπλέον τα παιδιά διαφορετικής φυλής, εθνικότητας και κοινωνικοοικονομικού στάτους να εισαχθούν ομαλά και αρμονικά στη νέα πολιτισμική ομάδα και να έχουν περισσότερα σχολικά επιτεύγματα (Lee & Burkam, 2002).

Στα κεφάλαια που ακολουθούν πραγματοποιείται βιβλιογραφική ανασκόπηση του θέματος και παρουσίαση της έρευνας.

Το πρώτο κεφάλαιο ξεκινά με τη σημασία της πολιτισμικής ετερότητας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στη συνέχεια περιγράφονται τα μοντέλα στη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στην εκπαίδευση, καταλήγοντας με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και τις αδυναμίες της διαπολιτισμικής προσέγγισης του ελληνικού κράτους. Στην πορεία αναφέρονται στρατηγικές για τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στην τάξη και τα πλεονεκτήματα της δίγλωσσης εκπαίδευσης. Γίνεται λόγος για τις αρνητικές αντιλήψεις παιδιών πρώτης παιδικής ηλικίας απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα και για τις συνέπειες αυτών των αρνητικών αντιλήψεων και επιβεβαιώνεται ότι οι μαθητικές αντιλήψεις επηρεάζονται από τις εκπαιδευτικές παρεμβατικές πρακτικές. Κατόπιν περιγράφονται η προέλευση και η τεχνική του Μαύρου Θεάτρου, η τεχνική του Μαύρου Θεάτρου με κούκλες και επισημαίνεται το Κουκλοθέατρο και το Μαύρο Θέατρο με κούκλες ως παιδαγωγικό βιωματικό μέσο στην πρώτη παιδική ηλικία. Στην πορεία παρουσιάζεται το Κουκλοθέατρο ως μεθοδολογικό εργαλείο στη διαπολιτισμική λογοτεχνία και το πώς συμβάλλει η βιωματική Κουκλοθεατρική Αγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τη διατύπωση του ερευνητικού σκοπού και των ερευνητικών ερωτημάτων της παρούσας μελέτης σε συνάφεια με τις περιοχές ενδιαφέροντος που δεν έχουν διερευνηθεί επαρκώς, όπως προκύπτει από την επισκόπηση σχετικών προγενέστερων ερευνών.

Στο δεύτερο κεφάλαιο περιγράφονται αναλυτικά η μέθοδος και η διαδικασία που ακολουθήθηκαν, οι συμμετέχοντες οι οποίοι έλαβαν μέρος και τα εργαλεία και υλικά που χρησιμοποιήθηκαν.

Στο τρίτο κεφάλαιο περιγράφονται τα αποτελέσματα της αναλυτικής διαδικασίας της συνέντευξης, με τις κατηγορίες που δημιουργήθηκαν όσον αφορά τη διαμόρφωση των αντιλήψεων των παιδιών και της αναλυτικής διαδικασίας της άμεσης συμμετοχικής παρατήρησης, του ημερολογίου, της ομαδικής συνέντευξης- συζήτησης και της δραματουργικής ανάλυσης.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η συζήτηση των αποτελεσμάτων και των συμπερασμάτων στα οποία κατέληξε η συγκεκριμένη μελέτη. Επιπλέον αναλύονται οι περιορισμοί της και δίνονται κάποιες προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

Στο τέλος παρατίθενται οι βιβλιογραφικές αναφορές και το παράρτημα στο οποίο παρουσιάζονται οι συνεντεύξεις αναλυτικά, το ημερολόγιο και φωτογραφικό υλικό από τη βιωματική διαδικασία με τα παιδιά.

Μέρος Α΄ Θεωρητικό

1^ο Κεφάλαιο

Εισαγωγή

“Diverse voci fanno dolce note così diversi scanni in nostra vita rendon dolce armonia. .” (Οι διαφορετικές φωνές συνθέτουν γλυκιά μουσική, όπως οι διαφορετικές συνθήκες στη ζωή μας προσφέρουν γλυκιά αρμονία...)

Dante

1.1 Η πολιτισμική ετερότητα

Η κοινωνία μας μέχρι πριν λίγα χρόνια είχε μονοπολιτισμικό προσανατολισμό. Ο προσανατολισμός αυτός δεν έδινε ουσιαστικά κίνητρα ώστε να υπάρξει ενδιαφέρον για άλλες κοινωνίες και πολιτισμούς (Αλκηστis, 2008). Ο πολιτισμός ορίζεται «ως σύνολο ιστορικά διαμορφωμένων και απόλυτα διακριτών συλλογικών συμπεριφορών» (Γκόβαρης, 2004, σ.132). Ο Κόκκινος (2002, σ.39) αναφέρει μία προσέγγιση του Burke (1978), σύμφωνα με την οποία, με τον όρο «πολιτισμός» περιγράφεται «το σύνολο των κοινωνικά μεταβιβαζόμενων και ιστορικά διαμεσολαβουσών γνώσεων, αντιλήψεων και πρακτικών». Σύμφωνα με τον Κοσμέτο (2012) πολιτισμός είναι το σύστημα των αξιών, οι οποίες διαχέονται στις αντιλήψεις, στις στερεότυπες συμπεριφορές και στις συλλογικά αρμόζουσες δραστηριότητες και σηματοδοτεί την ανθρώπινη ύπαρξη σε κάθε κοινωνία και εποχή. Θεωρείται το σύνολο της πνευματικής παράδοσης ενός κοινωνικού συνόλου (Κριαράς, 1994). Ο πολιτισμός δεν είναι μία στατική οντότητα, είναι δυναμικός και αλλάζει μέσα στο χρόνο (Verma & Bagley, 1984).

Συχνά στην ελληνική γλώσσα χρησιμοποιούμε τον όρο ετερότητα ο οποίος περιγράφει την κοινωνική κατασκευή του «εμείς» και του «άλλοι». Ετερότητα είναι η κατάσταση ή η ιδιότητα του άλλου: όντας άλλος ή διαφορετικός. Προϋποθέτει ένα εγώ/εμείς που αυτοπροσδιορίζεται σε σχέση με ένα άλλο/άλλους (Institute for Rights Equality & Diversity, 2014). Σύμφωνα με τον

Γκότοβο, (2002, σ. 11), «η ετερότητα αφορά κατά κανόνα την εθνική, εθνοτική, θρησκευτική και γλωσσική διαφοροποίηση των μελών μιας κοινωνίας και συγκεκριμένα του πληθυσμού που ζει και δραστηριοποιείται στην επικράτεια ενός εθνικού κράτους». Ο Χριστόπουλος (2002), υποστηρίζει ότι κάθε άνθρωπος που γεννιέται είναι άλλος, «έτερος» διαφορετικός, ωστόσο η ετερότητα ενδιαφέρει όταν αναπαράγει σχέσεις εξουσίας (ανάμεσα σε μειονότητες και κράτη, σχέσεις ανισότητας ανάμεσα σε μετανάστες και γηγενείς κ.ο.κ.).

Η έννοια της «πολιτισμικής ετερότητας», χρησιμοποιείται για να περιγραφεί η διαδικασία μέσω της οποίας οι κοινωνίες αποκλείουν ιδιαίτερες ομάδες ανθρώπων βάσει της ιδιότητάς τους ως «άλλοι». Ανάλογα με τις σχέσεις ισχύος και τις προοπτικές ένταξης, οι μειονοτικές ομάδες απορρίπτονται ή δέχονται την ιδιότητά τους ως «άλλοι», στο πλαίσιο της κοινωνίας των διακρίσεων και της διεκδίκησης ισότιμης κοινωνικής συμμετοχής (Institute for Rights Equality & Diversity, 2014).

Από τη μία η πολιτισμική ετερότητα είναι ένα χαρακτηριστικό των σύγχρονων κοινωνιών της γνώσης και της τεχνολογίας και από την άλλη είναι χαρακτηριστικό της αναγκαστικής ή εθελοντικής μετακίνησης μεγάλων ομάδων (Κοσμέτος, 2012). «Η ιστορία της ανθρωπότητας είναι συνυφασμένη με τη μετανάστευση και η χορήγηση ασύλου στους πρόσφυγες είναι συνυφασμένη με την ύπαρξη πολιτισμού» (Τσιάκαλος, 2011, σ.36).

Αυτές οι τάσεις της νέας οικουμενικότητας διαμορφώνουν και στην Ελλάδα συνθήκες ετερότητας, και μάλιστα με γρήγορους ρυθμούς και καθιστούν την πολυπολιτισμικότητα μια πραγματικότητα (Παπακωνσταντίνου, 1998· Γκότοβος, 2001· Παντίδης & Πασιάς, 2003).

1.1.1 Η σημασία της πολιτισμικής ετερότητας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Οι προϋποθέσεις για μιας υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης πρόγραμμα με βάση την Διεθνή Ένωση Εκπαίδευσης για την Παιδική Ηλικία είναι οι εξής: το πρόγραμμα να στηρίζεται στη θεωρία και να θέτει στόχους, να εμπεριέχει υψηλής ποιότητας φυσικά περιβάλλοντα, αναπτυξιακά κατάλληλη και αποτελεσματική παιδαγωγική και πρόγραμμα σπουδών, να δίνεται η απαραίτητη προσοχή στις βασικές και ειδικές ανάγκες, ο σεβασμός στις οικογένειες που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο, να περιλαμβάνει επαγγελματικά προετοιμασμένο προσωπικό και τέλος αυστηρή αξιολόγηση του προγράμματος (Jalongo, Fennimore, Pattnaik, Laverick, Brewster & Mutuku, 2004). Σύμφωνα με τον Fuller (2003), ο πολιτισμικός πλουραλισμός στην εκπαίδευση ολοένα και αυξάνεται.

Ο πολιτισμός διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη βελτίωση του προγράμματος σπουδών. Εμφανίζεται μέσα από δυναμικές αλληλεπιδράσεις σε συγκεκριμένα πλαίσια, συντελώντας ταυτότητες, διαρθρώνοντας κοινωνικές σχέσεις και ευνοώντας συγκεκριμένες μορφές γνώσης. Η διάρθρωση ανάμεσα σε γενικούς και συγκεκριμένους στόχους και ανάγκες, συνεπάγεται έναν συνεχή διάλογο για ένα διαπολιτισμικό μοντέλο βελτίωσης του σχολικού προγράμματος (Lubeck, Jessup, Vries & Post, 2001).

Οι κοινωνικές επιστήμες στο Brown v. Board of Education (1954), είχαν τονίσει τα σημαντικά οφέλη της πολιτισμικής ετερότητας στην εκπαίδευση. Πολλές έρευνες έχουν διεξαχθεί από τότε οι οποίες εστιάζουν σε ένα από αυτά τα οφέλη, στην προετοιμασία των παιδιών ως αυριανοί δημοκρατικοί πολίτες (Clark & Clark, 1947· Deutscher & Chein, 1948). Οι Gurin, Nagda, & Lopez (2004), συμφωνούν ότι οι εμπειρίες σε ένα περιβάλλον με πολιτισμική ετερότητα, προετοιμάζουν τους πολίτες για μια πολυπολιτισμική δημοκρατία. Ακόμη

υποστηρίζουν ότι οι μαθητές που αλληλεπιδρούν από νωρίς με άλλους μαθητές από διαφορετικά πλαίσια, θα έχουν περισσότερα κίνητρα και θα είναι περισσότερο ικανοί να συμμετάσχουν σε μία ετερογενή και σύνθετη κοινωνία. Ο Saxonhouse (1992), αναφέρει ότι ο Αριστοτέλης ήταν ικανός να ξεπεράσει τον φόβο και να καλωσορίσει την ετερότητα. «Ο Αριστοτέλης αγκαλιάζει την ετερότητα, ενώ οι άλλοι δεν μπορούσαν να το κάνουν» (Saxonhouse, 1992, σ.235).

1.1.2 Τα μοντέλα στη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στην εκπαίδευση

Σε πέντε κύρια μοντέλα διακρίνονται οι επιστημονικές αντιλήψεις και οι εκπαιδευτικές πολιτικές όσον αφορά την συνύπαρξη των εθνοπολιτισμικών ομάδων. Αυτά είναι το μοντέλο της αφομοίωσης, της ενσωμάτωσης, το πολυπολιτισμικό μοντέλο, το αντιρατσιστικό και το διαπολιτισμικό (Μάρκου, 1996). Τα δύο πρώτα μοντέλα διαχείρισης της ετερότητας χαρακτηρίζονται ως μονοπολιτισμικά ενώ τα τρία τελευταία ως πλουραλιστικά (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1994).

Η πορεία εξέλιξης των μοντέλων διαχείρισης της ετερότητας ξεκινά με το αφομοιωτικό μοντέλο, το οποίο επικράτησε μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1960. Με την αφομοίωση τα επιμέρους ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των πολιτισμικών ομάδων εξαφανίζονται σταδιακά και τη θέση τους καταλαμβάνουν τα νέα χαρακτηριστικά της κυρίαρχης ομάδας. (Άλκηστις, 2008). Αντικαθίστανται οι αξίες τους, οι κανόνες, οι τρόποι συμπεριφοράς και επιβάλλεται η γλώσσα της χώρας υποδοχής. Για την γρήγορη αφομοίωση των παιδιών είναι απαραίτητη η εκμάθηση της γλώσσας (Μάρκου 1996). Αντίθετα η μητρική γλώσσα δεν διδάσκεται αφού έτσι επιβαρύνεται η επίσημη γλώσσα του κράτους. Η προσέγγιση της αφομοίωσης έχει ως αποτέλεσμα, η εκπαιδευτική διαδικασία να αναπαράγει και να διατηρεί τα πολιτισμικά στοιχεία της χώρας υποδοχής στα παιδιά των μεταναστών (Τούλιας, 2005) οδηγώντας τα στην σχολική αποτυχία και στον κοινωνικό αποκλεισμό τους (Γκόβαρης, 2001).

Στο μοντέλο της ενσωμάτωσης αναγνωρίζεται η πολιτισμική ετερότητα (θρησκευτικές πεποιθήσεις, ήθη, έθιμα, ενδυμασία, μουσική, παραδοσιακές γιορτές) η οποία γίνεται ανεκτή μόνο στο βαθμό που δεν εμποδίζει την ενσωμάτωση και δεν δημιουργεί κίνδυνο στις δομές της χώρας υποδοχής (Μάρκου, 1996).

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο στο χώρο της εκπαίδευσης στοχεύει μέσα από τη διδασκαλία διαφορετικών πολιτισμών τα παιδιά να είναι υπερήφανα για την καταγωγή τους και να σέβονται τον πολιτισμό των άλλων ομάδων. Η γνώση του «διαφορετικού» πολιτισμού περιορίζει τις προκαταλήψεις και τις διακρίσεις στα άτομα που διαφοροποιούνται γλωσσικά και πολιτισμικά. Πολυπολιτισμικότητα σημαίνει μια κοινωνική κατάσταση, κατά την οποία συμβιώνουν άτομα διαφορετικής εθνικής και πολιτισμικής προέλευσης, των οποίων οι πολιτισμοί συνυπάρχουν (Modgil, 1997). Το πολυπολιτισμικό μοντέλο υποστηρίζεται ότι δημιουργεί ανταγωνιστικό κλίμα και πόλωση ανάμεσα στην κυρίαρχη ομάδα και στις μειονοτικές αφού οι δεύτερες δεν καταφέρνουν να ενσωματωθούν στην ομάδα της πλειοψηφίας. Υπάρχει λοιπόν η άποψη ότι η πολυπολιτισμική προσέγγιση είναι μια επιφανειακή λύση διαχείρισης της ετερότητας αποτυγχάνοντας να αντιμετωπίσει τις ποικίλες διαφορές καθώς και τις ιεραρχίες δύναμης και εξουσίας (Modgil, 1997).

Το αντιρατσιστικό μοντέλο κάνει κριτική στο πολυπολιτισμικό υποστηρίζοντας ότι η διδασκαλία της γλωσσικής και πολιτισμικής παράδοσης των μειονοτικών ομάδων είναι επιφανειακή λύση. Η ανισότητα στις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ευκαιρίες οφείλεται σε οικονομικούς και πολιτικούς παράγοντες αφού η κυρίαρχη ομάδα θέλει να ασκεί έλεγχο στη μειονότητα (Τούλιας, 2005). Η αντιρατσιστική εκπαίδευση στοχεύει στη μείωση του ρατσισμού σε όλους τους κοινωνικούς θεσμούς, στην ισότητα, στη δικαιοσύνη και στην απελευθέρωση. Οι κριτικές για αυτή την προσέγγιση υποστηρίζουν ότι το σχολείο αποκτά πολιτικό χαρακτήρα αντί του εκπαιδευτικού (Τσιάκαλος, 2011).

Για το διαπολιτισμικό μοντέλο είναι απαραίτητη η αλληλεπίδραση ανάμεσα στους διάφορους πολιτισμούς χωρίς να εξαφανίζεται η ιδιαίτερη ταυτότητα κανενός. Το διαπολιτισμικό μοντέλο δημιουργεί μια διαλεκτική σχέση, μια διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας συνεργασίας ανάμεσα στα άτομα των διαφόρων εθνικών ομάδων. Δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για επικοινωνία των πολιτισμικών ομάδων, η οποία οδηγεί στην αρμονική και δημιουργική συνύπαρξη (Μάρκου, 1996).

Σύμφωνα με τον Malinowski (1995), η διαπολιτισμικότητα είναι μια διαδικασία κατά την οποία κάποιος δίνει ένα αντάλλαγμα αυτού που παίρνει, ένα σύστημα δούναι και λαβείν. Και τα δύο μέρη της εξίσωσης μετασχηματίζονται και μέσα από αυτή τη διαδικασία αναδύεται μία νέα πραγματικότητα, ένα πρωτότυπο και ανεξάρτητο φαινόμενο.

1.1.3 Αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και οι αδυναμίες της διαπολιτισμικής προσέγγισης του ελληνικού κράτους

«Η διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να διαπερνά όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης , τους μαθητές, Έλληνες και αλλοδαπούς, τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων και ειδικοτήτων, τα μέσα μαζικής επικοινωνίας και τελικά τον κάθε πολίτη» (Άλκηστις, 2008, σ. 101). Έτσι γίνεται τρόπος σκέψης, στάσης και συμπεριφοράς, δηλαδή τρόπος ζωής (Άλκηστις, 2008).

Με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση επικρατεί ένα σύστημα νοοτροπιών το οποίο επικουρεί στην υπέρβαση ιδεολογικών και αισθητικών χασμάτων μεταξύ των κοινωνιών και τρέφει τον σεβασμό των πολιτισμικών δικαιωμάτων όλων των λαών (Βενιζέλος, 2001). Καταργούνται οι διακρίσεις και ενισχύονται η αλληλοκατανόηση και η αλληλοαποδοχή (Δαμανάκης, 1989·Μάρκου, 1991). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση συμβάλλει στις πολιτισμικές ανταλλαγές και στον πολιτισμικό εμπλουτισμό (Δαμανάκης, 2001).

Με τον προσανατολισμό που είχε η κοινωνία μας δεν υπήρχε ενδιαφέρον για άλλους πολιτισμούς αφού δεν ασχολούνταν ουσιαστικά μαζί τους. Όταν όμως δεν γίνονται συγκρίσεις με άλλες ποιότητες και άλλα μεγέθη, δεν αναπτύσσεται η κριτική ικανότητα. Όταν δεν γνωρίζει κάποιος τις δημιουργίες και το σκέπτεσθαι των άλλων τότε είναι δύσκολο να τα αποδεχθεί και να τα σεβαστεί. Όταν γνωρίζει μόνο τον εαυτό του είναι εύκολο να υπερτιμά με υπεροψία το οικείο και να υποτιμά, το ξένο, το άγνωστο (Αλκηστis, 2008). Ο Καστοριάδης (2006), αναφέρει ότι σχεδόν ποτέ οι άνθρωποι δεν αντιμετώπιζαν τους θεσμούς των άλλων απλώς ως διαφορετικούς, αλλά σχεδόν πάντα τους αντιμετώπιζαν είτε ως κατώτερους είτε ως ανώτερους. Ο Γκόβαρης (2001), αναφέρει μία άποψη του Nieke σύμφωνα με την οποία η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι μία κριτική παιδαγωγική που στοχεύει στη συγκρότηση ταυτότητας του εγώ και στην κριτική αντιπαράθεση συγκρότησης των συλλογικών ταυτοτήτων.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι εκπαίδευση στην ελευθερία, ελευθερία για εξερεύνηση άλλων πολιτισμών και προοπτικών. Δεν απομονώνει ένα παιδί, Έλληνα ή αλλοδαπό από τον πολιτισμό του, αλλά του προσδίδει την ικανότητα να τον εμπλουτίσει και να τον συλλάβει σε μια ευρύτερη άποψή του, χωρίς να χάνει τις ρίζες του (Modgil, Verma, Mallick & Modgil, 1997, σ. 56-57).

Για επιτυχία στη σχολική ένταξη των διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών πρέπει να εδραιώνονται η συναισθηματική και ψυχολογική ασφάλεια των αλλοδαπών μαθητών στην τάξη, να δίνεται προτεραιότητα στον επικοινωνιακό λόγο παρά στον ακαδημαϊκό, να ευνοούνται μέθοδοι αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών και μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, δραστηριότητες πέραν του αυστηρού σχολικού προγράμματος και να αναφέρονται πολιτισμικά και γλωσσικά στοιχεία της χώρας προέλευσης των μαθητών (Νικολάου, 1999). Τέτοιες αναφορές πρέπει να γίνονται ιδιαίτερα προσεκτικά. Σε μερικά προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ο τρόπος που προσεγγίζονται οι μετανάστες είναι λανθασμένος, μέχρι και επικίνδυνος αφού μπορεί να επιτευχθούν τα αντίθετα αποτελέσματα. Προγράμματα ιδιαίτερα στο χώρο της πρωτοβάθμιας

εκπαίδευσης, όπου γίνονται αναφορές στην κουζίνα των μεταναστών, στη μουσική, στους χορούς και σε κάποια έθιμα τους, έχουν «φολ κλορική προσέγγιση» γνωστή και ως «cook tour project» (Siraj-Blatchford, 1995) και οδηγούν στην «εξωτικοποίηση» και στην περιθωριοποίησή τους, παρά στην ισότιμη γνωριμία μαζί τους (Τροyna, 1992). Αναλύοντας τις απόψεις που συχνά εκφράζουν μαθητές αλλά και εκπαιδευτικοί για τους μετανάστες, επιθυμία μεγάλου αριθμού μαθητών και εκπαιδευτικών αποτελεί η αφομοίωση των μεταναστών. «Να νιώσουν Έλληνες» ή «να γίνουν Έλληνες», «ούτε που καταλαβαίνεις ότι αυτά τα παιδιά δεν είναι Έλληνες» (Μάγος, 2004), αναφέρουν κάποιοι μαθητές και εκπαιδευτικοί, αγνοώντας την αρχή του αυτοπροσδιορισμού, η οποία αποτελεί μια από τις βασικότερες αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, (Μάγος, 2006).

Τα τελευταία χρόνια παρόλο που η Ελλάδα υποδέχεται έναν μεγάλο αριθμό οικονομικών μεταναστών, η εκπαιδευτική πολιτική σε σχέση με τα παιδιά από οικογένειες αλλοδαπών είναι ελάχιστα ανεπτυγμένη (Χριστοδούλου, 2009).

Ο Νικόλαου (2000), επεσήμανε ότι ορισμένα μέτρα του ελληνικού κοινοβουλίου δεν λειτούργησαν όπως αναμενόταν. Ένα τέτοιο μέτρο ήταν η ίδρυση πολυπολιτισμικών σχολείων τα οποία θα ήταν σημεία συνάντησης για τους ντόπιους και τους μετανάστες μαθητές σε ένα περιβάλλον πραγματικά πολιτιστικά πλούσιο. Αν και οι μετανάστες μαθητές εγγράφονταν στα σχολεία αυτά, οι ντόπιοι μαθητές έμειναν μακριά, φοβούμενοι ότι τέτοια σχολεία θα προσφέρουν περιορισμένες ευκαιρίες για μάθηση. Τελικά, όλα αυτά τα πολυπολιτισμικά σχολεία έγιναν σχολεία αποκλειστικά για αλλοδαπούς μαθητές και δεν έγιναν το επίκεντρο της πολιτιστικής ανταλλαγής, όπως οι αρχές είχαν αρχικά οραματιστεί. Παρόλο που η διεθνής τεχνογνωσία και η εμπειρία των μετρήσεων που ασχολούνται και εξηγούν τις πολιτισμικές και φυλετικές διαφορές των μαθητών είναι επαρκείς, οι ελληνικές αρχές δεν αξιοποιούν αυτή την πηγή πληροφοριών.

Οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι τα σύγχρονα σχολικά προγράμματα χρειάζεται να έχουν διαπολιτισμικό χαρακτήρα και να προσαρμόζονται σύμφωνα με τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές

ανάγκες τόσο των γηγενών μαθητών όσων και εκείνων που προέρχονται από μειονοτικές ομάδες. Μάλιστα, έχει ειπωθεί ότι «αν συναφή προβλήματα στο σχολείο δεν αντιμετωπιστούν τώρα από τους αρμόδιους φορείς, θα τα βρούμε αργότερα μπροστά μας» (Στασινός, 2004, σ.24).

Σύμφωνα με τους Dimakos & Tasiopoulou (2003), πρέπει να εισαχθούν προγράμματα τα οποία θα βοηθήσουν τους αλλοδαπούς μαθητές και τις οικογένειές τους στη νέα τους κοινωνία υποδοχής, και θα κάνουν τους ντόπιους μαθητές και τις οικογένειές τους να κατανοήσουν και να αποδεχθούν τους μετανάστες, μειώνοντας τα συναισθήματα ξеноφοβίας.

Μια σημαντική αδυναμία της διαπολιτισμικής προσέγγισης που έχει υιοθετήσει το ελληνικό κράτος είναι ότι η εκπαιδευτική πολιτική εστιάζεται μόνο στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Η διαφορετικότητα των μαθητών εντοπίζεται στην ελλιπή γνώση της ελληνικής γλώσσας και θεωρείται ένα πρόβλημα που επιλύεται. Η επίλυση αυτή δεν εμπλέκει τους γηγενείς μαθητές, αλλά αφορά μόνο τους «προβληματικούς» μαθητές. Επιπλέον το πρόγραμμα μέχρι τώρα δεν λαμβάνει υπόψη της τη μητρική γλώσσα των μαθητών ούτως ώστε να υπάρχει μια λειτουργική σχέση ανάμεσα στις δύο γλώσσες, με σκοπό την γενικότερη μετάβαση και κοινωνικοποίηση του μαθητή από τη μια χώρα (προέλευσης) στην άλλη (Χριστοδούλου, 2009).

1.1.4 Στρατηγικές για τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στην τάξη

Οι Weinstein, Tomlinson-Clarke και Curran (2004), εξέτασαν τρεις περιπτώσεις παιδιών που προβληματίζουν σε σχέση με την ικανότητα των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν την πολιτισμική ετερότητα μέσα στη τάξη.

Η Μαρία μετανάστευσε από το Μεξικό στις Ηνωμένες Πολιτείες όταν ήταν πέντε ετών. Τώρα σε μία μονόγλωσση αγγλική τάξη κάθεται ήσυχα στο θρανίο της και μιλάει μόνο όταν η δασκάλα απευθύνεται σε εκείνη. Ωστόσο, σηκώνει το χέρι της συχνά για να ρωτήσει αν κάνει σωστά τις εργασίες της. Η δασκάλα της πιστεύει ότι η Μαρία είναι ανασφαλής και υπερβολικά εξαρτώμενη από εκείνη. Στην τάξη συχνά της υποδεικνύει να είναι πιο εξωστρεφής και

ανεξάρτητη και το ίδιο μήνυμα μετέφερε και στους γονείς της. Η δασκάλα της Μαρίας αγνοεί το γεγονός ότι Ισπανοί γονείς περιμένουν από τα παιδιά τους να είναι ήσυχα και υπάκουα στο σχολείο και να ζητούν συμβουλές και έγκριση πριν από κάθε ανάληψη δράσης.

Η Hounq, ένα κορίτσι από το Βιετνάμ πηγαίνει σχολείο στην Αμερική στη δευτέρα τάξη δημοτικού και απαντά επανειλημμένα "ναι", όταν η δασκάλα της, η κυρία Adams, τη ρωτάει αν καταλαβαίνει. Ωστόσο η γραπτή εργασία της, αποκαλύπτει τη σύγχυση της. Απογοητευμένη και ενοχλημένη η κυρία Adams καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η Hounq δεν έχει κίνητρα για να μάθει και της κάνει παρατήρηση ότι δεν της ζητά βοήθεια. Η κυρία Adams δεν έχει ιδέα ότι η ισοδύναμη λέξη του «ναι» στο Βιετνάμ είναι " da ", που μπορεί επίσης να σημαίνει «σας ακούω με ευγένεια».

Ο James είναι αφρικανοαμερικάνικης καταγωγής και πηγαίνει στην έκτη δημοτικού. Είναι ενεργητικός, δυναμικός και παρεμβαίνει γρήγορα με σχόλια σε μια συζήτηση, χωρίς να σηκώνει το χέρι του. Η δασκάλα του (η οποία είναι επίσης Αφρικανοαμερικανή και εκπαιδεύτηκε σε Λευκό σχολείο), γνωρίζει την έμφαση του σχολείου στην παθητικότητα και την ησυχία, που διαφέρουν από τις προσδοκίες που υπάρχουν στο σπίτι του για την συμπεριφορά του. Παρόλα αυτά η ίδια πιστεύει ότι είναι σημαντικό για τον James να μάθει την "κατάλληλη" συμπεριφορά στην τάξη. Για το λόγο αυτό, συχνά τον επιπλήττει και του βάζει τιμωρία.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ξεκινά με μία κατανόηση του «εαυτού», του «άλλου» και του πλαισίου. Καταρχάς πρέπει να αναγνωριστεί ότι όλοι οι άνθρωποι είναι όντα που έχουν πολιτισμικό υπόβαθρο με τις δικές τους πεποιθήσεις και υποθέσεις για την ανθρώπινη συμπεριφορά. Χρειάζεται να δίνεται έμφαση στα ατομικά επιτεύγματα, την ανεξαρτησία και την αποτελεσματικότητα του καθενός. Συνειδητοποιώντας τις προκαταλήψεις τους οι εκπαιδευτικοί είναι λιγότερο πιθανό να παρερμηνεύσουν τις συμπεριφορές των διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών (Weinstein et al., 2004). Υπάρχει ανάγκη μίας διαφοροποιημένης προσέγγισης έναντι της ετερότητας (Tomlinson, Brighton, Hertberg, Callahan, Moon, Brimijoin & Reynolds, 2003).

Πρέπει να αναγνωριστούν οι φυλετικές και εθνικές διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στους ανθρώπους. Η επιθυμία των εκπαιδευτικών να είναι δίκαιοι και αμερόληπτοι, τους οδηγεί μερικές φορές στην «αχρωματοψία» (Nieto, 1994), και από φόβο αποφεύγουν να μιλήσουν για τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά, αγνοώντας την ετερογένεια μεταξύ των μελών της ομάδας. Είναι απαραίτητο να μάθουν το οικογενειακό υπόβαθρο των μαθητών τους, τις προηγούμενες εκπαιδευτικές τους εμπειρίες, τα πρότυπα του πολιτισμού τους, τις διαπροσωπικές τους σχέσεις και τις προσδοκίες των γονέων τους για την πειθαρχία. Ταυτόχρονα αυτή η πολιτιστική γνώση δεν πρέπει να χρησιμοποιείται για την κατηγοριοποίηση ή την κατασκευή στερεοτύπων (Mishne, 2000), αλλά ως μία προθυμία να μάθουν για τις πτυχές του πολιτισμού που είναι σημαντικές για τους μαθητές και τις οικογένειές τους.

Τέλος είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να συνειδητοποιήσουν τους τρόπους με τους οποίους τα σχολεία αντικατοπτρίζουν και διαιωνίζουν πρακτικές της ευρύτερης κοινωνίας. Πώς οι πολιτισμικές διαφορές συνδέονται με την εξουσία. Οι πρακτικές των σχολείων παρέχουν προνόμια σε επιλεγμένες ομάδες μαθητών ενώ παράλληλα περιθωριοποιούν άλλες (Weinstein et al., 2004).

Οι στρατηγικές για τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στην τάξη περιλαμβάνουν τη δημιουργία ενός φυσικού και φιλικού περιβάλλοντος, την επικοινωνία με τους μαθητές, τη συνεργασία με τις οικογένειες, την αναγνώριση της εθνικής ταυτότητας των μαθητών και τη γνώση του πολιτιστικού υποβάθρου τους. Επίσης απαιτείται η κατανόηση του ευρύτερου κοινωνικού, οικονομικού και πολιτικού πλαισίου καθώς και η ικανότητα αλλά και η προθυμία χρήσης αυτών των στρατηγικών διαχείρισης (Weinstein et al., 2004· Weinstein, Curran & Tomlinson-Clarke, 2003).

1.2 Οι αντιλήψεις παιδιών πρώτης σχολικής ηλικίας απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα

Ως αντιλήψεις ενός ατόμου μπορούν θεωρηθούν οι πεποιθήσεις, οι σχετικές με ένα αντικείμενο ή μία κατάσταση, οι οποίες όμως έχουν έντονο το στοιχείο της υποκειμενικότητας (Φιλίππου & Χρήστου, 2001). Οι αντιλήψεις των παιδιών απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα είναι οι απόψεις τους, τι σκέφτονται ή λένε σχετικά με το πολιτισμικά διαφορετικό. Προέρχονται από προηγούμενες εμπειρίες θετικές ή αρνητικές, και επηρεάζουν τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά τους. Τα παιδιά «κληρονομούν» αρνητικές αντιλήψεις, απέναντι στα άτομα διαφορετικής πολιτισμικής ομάδας (Τσιάκαλος, 2011).

Η έρευνα των Dimakos & Tasiopoulou (2003), μελέτησε τις αντιλήψεις των Ελλήνων μαθητών απέναντι στους μετανάστες συμμαθητές τους, στις οικογένειές τους και στους αλλοδαπούς γενικότερα. Η έρευνα έδειξε την ύπαρξη αρνητικών αντιλήψεων για τους μετανάστες, ενώ τα ελάχιστα θετικά σχόλια που υπήρχαν περιορίζονταν στην παροχή φτηνών εργατικών χεριών από εκείνους.

Η Σακκάτου (2011), διερεύνησε στερεοτυπικές και προκαταληπτικές αντιλήψεις γηγενών μαθητών απέναντι σε διαφορετικές πολιτισμικά ομάδες. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δημοτικά σχολεία του νομού Αχαΐας κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2010-2011. Τα αποτελέσματα όσον αφορά τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων για τους συμμαθητές τους που κατάγονται από διαφορετική χώρα, έδειξαν ότι οι γηγενείς έχουν την τάση να εκφράζονται αρνητικά για τους πολιτισμικά διαφορετικούς συμμαθητές τους, λέγοντας στις απαντήσεις τους, «κλέβουν», «είναι ζηλιάρηδες», «είναι βρώμικοι» και «λένε ψέματα» (Σακκάτου, 2011, σ. 163). Οι γηγενείς μαθητές είχαν θετικότερες απόψεις για το σύνολο των συμμαθητών της τάξης τους, σε σχέση με αυτές που αφορούσαν τους συμμαθητές που κατάγονται από διαφορετική χώρα (Σακκάτου, 2011).

Ο Γκότοβος (2004), στα πλαίσια του προγράμματος του ΥΠ.Ε.Π.Θ. «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο», σχεδίασε ερευνητική διαδικασία η οποία υλοποιήθηκε από το

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Το δείγμα της έρευνας, η οποία διεξήχθη το σχολικό έτος 1999/2000 πανελλαδικά, περιλάμβανε 2.752 μαθητές, στους οποίους διανεμήθηκε ένα ερωτηματολόγιο. Οι απαντήσεις τους δείχνουν ότι τα κοινωνικά στερεότυπα που κυριαρχούν για τους Ρομά, έχουν επηρεάσει και διαμορφώσει τις αντιλήψεις των μαθητών. Η έρευνα επιχείρησε αφενός να προβληματίσει τους εκπαιδευτικούς και γενικά τους πολίτες, για τη διαιώνιση των στερεοτύπων για τους Ρομά, αφετέρου να διαμορφώσει κριτική συνείδηση στους μαθητές απέναντι σε αρνητικές αντιλήψεις και δοξασίες.

Σύμφωνα με τον Στασινό (2004), ένα σημαντικό μερίδιο ευθύνης για τις αρνητικές αντιλήψεις των γηγενών μαθητών, φέρουν οι γονείς τους που αποτρέπουν τα παιδιά τους να συναναστρέφονται με παιδιά Ρομά και να συνεργάζονται σε κοινές εκδηλώσεις (π.χ. ημερήσια εκδρομή) μαζί τους. Χαρακτηριστικές είναι οι στερεότυπες φράσεις των περισσότερων γονιών γηγενών μαθητών δημοτικού σχολείου της πόλης των Ιωαννίνων κατά τη σχολική χρονιά (1998-1999) «Δε θέλουμε τους γύφτους. Όλοι είναι κλέφτες» ή «είναι βρώμικα» ή «λένε κακές κουβέντες» ή « (υπάρχει κίνδυνος) να μας βιάσουν τα κορίτσια στις τουαλέτες» ή «φάγε το φαγητό σου, γιατί θα περάσει ο γύφτος να σε πάρει!» (Στασινός, 2004, σ.12). Τέτοιες στερεοτυπικές αντιλήψεις γηγενών απέναντι στους Ρομά διαιωνίζονται μέσα από την ελληνική οικογένεια.

1.2.1 Οι συνέπειες των αρνητικών αντιλήψεων των παιδιών απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα

Η έρευνα της Βαβηλή (2008), εξέτασε την αυτοεκτίμηση και την αυτοαντίληψη Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών της Έ Δημοτικού. Σύμφωνα με τα συμπεράσματα οι Έλληνες μαθητές εμφανίζουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση από τους αλλοδαπούς μαθητές. Επίσης οι Έλληνες υπερτερούν, καθώς υπάρχει μια τάση των αλλοδαπών μαθητών να παρουσιάζουν χαμηλότερη αυτοαντίληψη σε σχέση με τους Έλληνες μαθητές.

Ο Λάγιος (2009), μελέτησε το κοινωνικό στίγμα σε πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες και συγκεκριμένα σε αλλοδαπούς μαθητές Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού. Οι αλλοδαποί μαθητές έχουν συνείδηση ότι το στίγμα που προκαλεί η διαφορετική εθνική τους προέλευση δημιουργείται από τις προκαταληπτικές αντιλήψεις της κυρίαρχης ομάδας, δηλαδή των Ελλήνων μαθητών. Τα συμπεράσματα έδειξαν ότι η χώρα γέννησης των μαθητών είναι καθοριστικός παράγοντας στη διαφοροποίηση των πεποιθήσεων τους, όσον αφορά τη συνείδηση του στίγματος. Επίσης σημαντικός παράγοντας στη διαφοροποίηση της συνείδησης του κοινωνικού στίγματος αποτελεί η χώρα γέννησης των γονιών των αλλοδαπών μαθητών. Τέλος όσο μεγαλώνει το επίπεδο μόρφωσης του πατέρα, μειώνεται η συνείδηση του κοινωνικού στίγματος και μεγαλώνουν οι φιλοδοξίες του μαθητή. «Οι μεγάλες αυτές φιλοδοξίες ενός αλλοδαπού μαθητή μπορεί να επιδράσουν με τέτοιο τρόπο ώστε να προσπαθήσει ο μαθητής να αποφύγει τις αρνητικές συνέπειες της προκατάληψης με το να εστιάσει την προσοχή του, στην επίτευξη στόχων όπως η επιτυχία στο σχολείο» (Λάγιος, 2009, σ. 145).

1.2.2 Οι μαθητικές αντιλήψεις επηρεάζονται από τις εκπαιδευτικές παρεμβατικές πρακτικές

Οι στερεοτυπικές αντιλήψεις δημιουργούνται σε μικρή ηλικία και αλλάζουν με δυσκολία. Η αλλαγή τους συνήθως είναι αποτέλεσμα ευρύτερων πολιτικών, κοινωνικών και οικονομικών συνθηκών (Σακκάτου, 2011). Παρόλες τις υπαρκτές και επίμονες στερεοτυπικές αντιλήψεις των μαθητών και του ευρύτερου κοινού για την ταυτότητα των παιδιών Ρομά σε συνάρτηση με τη σχολική τους εμπειρία, υπάρχουν περιθώρια ανατροπής που μπορούν να συμβάλουν στη βελτίωση της ποιότητας ζωής, αλλά και της εκπαίδευσης τους, μαζί με τους γηγενείς συμμαθητές τους. Το όλο εγχείρημα, δεν είναι καθόλου εύκολο (Στασινός, 2004).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε αυτό το εγχείρημα είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Θα πρέπει να είναι ικανός να διευκολύνει τους μαθητές που έχουν διαφορετικό, γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο να προσαρμόζονται στο νέο τους πολιτισμικό περιβάλλον και ταυτόχρονα να ευαισθητοποιεί τους μαθητές της κυρίαρχης κουλτούρας στην αποδοχή των «διαφορετικών» συμμαθητών τους με στόχο την αρμονική συνύπαρξή τους (Λαγουδάκος, 2010). Η έρευνα της Chang (2002) στηρίζει την αναγκαιότητα της παροχής ευκαιριών στους μαθητές, να εξετάσουν με κριτική ματιά περιθωριοποιημένες κοινωνικές ομάδες, έτσι ώστε οι ίδιοι οι μαθητές να μπορούν να αμφισβητήσουν τις προκατειλημμένες απόψεις τους απέναντι σε αυτές τις ομάδες. Τα ευρήματα της μελέτης αυτής έδειξαν ότι τα εκπαιδευτικά προγράμματα μπορούν να παίξουν σημαντικό ρόλο στη βελτίωση της κοινωνικής φυλετικής ανισότητας.

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επηρεάσουν αντιλήψεις απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα, μαθαίνοντας τρόπους ώστε να διακρίνουν προβλήματα συμπεριφοράς από τις πολιτισμικές διαφορές, δημιουργώντας θετικά περιβάλλοντα επικοινωνίας και προώθησης επιθυμητών συμπεριφορών στην τάξη και χρησιμοποιώντας το πολιτισμικό υπόβαθρο του κάθε παιδιού ως βάση για κριτική κοινωνική μάθηση (Cartledge & Loe, 2001).

1.3 Το Μαύρο θέατρο

Το Μαύρο Θέατρο πρωτοεμφανίστηκε ως θεατρική άποψη στις αυτοκρατορικές αυλές της Ασίας. Η πρώτη του δομή αποτελούνταν από το "μαύρο δωμάτιο" ή "μαύρο κουτί" το οποίο εμφάνιζε μία μικρή σκηνή επενδυμένη με μαύρο ύφασμα, η οποία φιλοξενούσε μέσα της, ηθοποιούς - μαριονετίστες, ντυμένους στα μαύρα. Η μαύρη ενδυμασία, τους επέτρεπε να κινούν διάφορα αντικείμενα κάτω από φωτισμό κεριών, δίνοντας την ψευδαίσθηση ότι αιωρούνται. Η Ιαπωνία ανέπτυξε αυτή την τεχνική θεάτρου με την ονομασία Bunraku Theatre, σύμφωνα με την οποία οι μαριονετίστες φορούσαν μαύρα ρούχα και με αυτό τον τρόπο έδιναν έμφαση στην κούκλα που κρατούσαν. Στο μοντέρνο θέατρο το κόλπο του «μαύρου κουτιού» υιοθετήθηκε από τον Ρώσο παραγωγό Stanislavski, από τον Γάλλο παραγωγό ταινιών George Melies και από πολλούς Γάλλους πρωτοποριακούς παραγωγούς του 1950. Αλλά όλοι αυτοί οι παραγωγοί χρησιμοποίησαν το απλό κόλπο του μαύρου κουτιού για λίγες στιγμές κατά τη διάρκεια των παραστάσεων τους, πιο πολύ για να εξαφανίσουν κάτι από τη σκηνή (http://en.wikipedia.org/wiki/Black_light_theatre).

Η τεχνική αυτή εξαπλώθηκε στην Ευρώπη και το 1961 ο Jiri Srnec τελειόφοιτος της Ακαδημίας Θεάτρου της Πράγας άρχισε να πειραματίζεται με την ιωδίζουσα λάμπα φθορισμού (black light) και τη συμπεριφορά της στη θεατρική σκηνή. Η χαμηλή ισχύς UV-A που εκπέμπεται από τις black lights δεν αποτελούσε κίνδυνο για το δέρμα ή τα μάτια και οι λάμπες μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν χωρίς προστατευτικά γυαλιά ή γάντια. (http://en.wikipedia.org/wiki/Black_light_theatre). Έτσι αναβίωσε το μαύρο θέατρο. Η ευφυής καινοτομία και τεχνική του μαύρου θεάτρου ξεκινώντας από το εγχείρημα του σκηνοθέτη Jiri Srnec, βασίζεται στο μαύρο σκηνογραφικό χώρο και στην ενδυματολογική άποψη του μαύρου βελούδου. Οι ηθοποιοί-χορευτές εμφανίζονται επί σκηνής επιμελώς καλυπτόμενοι από αυτό το ύφασμα. Ο Jiri Srnec και οι συνεργάτες του προχώρησαν στην τέχνη που λέγεται Μαύρο Θέατρο,

παρατηρώντας "το μαύρο πάνω στο μαύρο" που δημιουργεί ένα αόρατο αποτέλεσμα. Ο θεατής παρακολουθεί ένα παιχνίδι εναλλαγής του ορατού με το αόρατο και βλέπει ανθρώπους και αντικείμενα να αιωρούνται στις τρεις διαστάσεις, αυτόνομα (Diamond, 2001).

Είναι μοναδικά τα συναισθήματα που προκαλεί το μαύρο θέατρο αφού ξεφεύγει από την επιμελημένη προσπάθεια του συμβατικού θεάτρου να απεικονίσει επί σκηνής την καθημερινή πραγματικότητα. Αυτή είναι και η διαφορά του από το συμβατικό θέατρο, εδώ επιτυγχάνεται η κατάρρευση του πραγματικού και η αναβίωση της μεγαλόπρεπης ψευδαίσθησης. Είναι ένα θέαμα πλημμυρισμένο από κίνηση, χρώμα και μουσική. Είναι μία ανάσα ευφορίας στην ψυχρή τεχνοκρατική εποχή που ζούμε (http://en.wikipedia.org/wiki/Black_light_theatre).

Η MacArthur (Modlin, 2011) αναφέρει για το Μαύρο Θέατρο ότι πρόκειται για ένα είδος κουκλοθεάτρου, το οποίο συνδυάζει μουσική, κίνηση, εικόνες και διάλογο. Οι ηθοποιοί-κουκλοπαίκτες μπορούν να πουν ιστορίες μέσα από το Μαύρο Θέατρο, διατηρώντας την ανωνυμία τους. Αυτό επιτρέπει στους νέους, να παίρνουν ένα ασφαλές ρίσκο, δηλαδή να εκθέτουν τους εαυτούς τους, χωρίς να φαίνονται. Η Modlin, (2011) περιγράφει τη δημιουργία μιας ομάδας Μαύρου Θεάτρου, στα πλαίσια ενός οργανισμού που παρείχε υπηρεσίες φροντίδας και υποστήριξης σε νέους και οικογένειες. Τα μέλη αυτής της ομάδας παρουσίαζαν με την τεχνική του Μαύρου Θεάτρου θέματα κοινωνικού αποκλεισμού, κατάθλιψης, οικογενειακής βίας και βίωναν ταυτόχρονα τη θεραπευτική δύναμη της συμμετοχής τους στην ομάδα του Μαύρου Θεάτρου. Τα μέλη οικειοποιήθηκαν μεταξύ τους, μέσα από αυτή τη διαδικασία και βοηθούσαν επιπλέον τους θεατές που παρακολουθούσαν τις παραστάσεις να «μετακινηθούν» ψυχικά.

Η Diamond (2001), σχολιάζει πως ενώ όλες οι μεγάλες πόλεις ανταγωνίζονταν μεταξύ τους, στο να προσελκύσουν διάφορους πολιτισμικά τουρίστες, η Πράγα από τη Βελούδινη Επανάσταση και μετά είχε αυτοπροβληθεί διακριτικά ως πολιτιστικό σύμβολο. Αξιοποίησε καλλιτέχνες όπως ο Mozart, ο Gluck και ο Kafka, δημιουργώντας παραστάσεις με την τεχνική του Μαύρου Θεάτρου, για τους τουρίστες οι οποίοι πιθανόν να δίσταζαν να παρακολουθήσουν θέατρο στη τσέχικη

γλώσσα. Αυτές οι θεατρικές παραστάσεις έλυσαν το γλωσσικό πρόβλημα της επικοινωνίας. Το Μαύρο Θέατρο χαρακτηρίζεται διεθνές θέαμα και απευθύνεται σε όλους τους πολιτισμούς, αφού μπορεί να παρακαμφθεί ο λόγος και να βασίζεται απλά στην κίνηση και στην παντομίμα. Το 1961 ο Jiri Srdac έδωσε την πρώτη του παράσταση με την τεχνική του Black Light Theatre, σε συνεργασία με την ομάδα της Laterna Magika, μία άλλη τεχνική θεάτρου της Πράγας, στα πλαίσια του Wonderful Circus, μιας δημοφιλούς παρουσίασης, η οποία παρόλο που αρχικά δημιουργήθηκε για παιδιά, στην πορεία προβλήθηκε διεθνώς και σε ενηλίκους. Η ομάδα του συμμετείχε σε ένα διεθνές φεστιβάλ θεάτρου το οποίο εκτιμήθηκε από διαφορετικούς πολιτισμικά θεατές (Diamond, 2001).

1.3.1 Το Μαύρο θέατρο με κούκλες

Αναμφίβολα όλα τα είδη του θεάτρου, μαγεύουν την παιδική ψυχή και όχι μόνο. Το κουκλοθέατρο αποτελεί ένα είδος θεάτρου στο οποίο δρουν κούκλες. Τις κούκλες ζωντανεύουν άνθρωποι, κρυμμένοι τις περισσότερες φορές από τους θεατές. Το κουκλοθέατρο, όπως αναφέρει ο Πούχνερ, έχει τις ρίζες του στη λατρευτική χρήση ειδώλων και ομοιωμάτων που παρίσταναν θεούς, δαίμονες ή και ανθρώπους. Κατά το Μεσαίωνα, οι κούκλες χρησιμοποιούνταν στις αναπαραστάσεις της Γέννησης και των Παθών του Χριστού. Από τις θρησκευτικές αυτές εκδηλώσεις δόθηκε η ονομασία Μαριονέτες σε αυτού του είδους τις κούκλες, καθώς προέρχονταν από το όνομα της Παναγίας (Petite Marie-Marion-Marionette) (Μαγουλιώτης, 2009).

Το Μαύρο Θέατρο με κούκλες, είναι κάτι διασκεδαστικό και μυστήριο και αποκαλύπτει «μυστικά» και «κρυμμένα» αντικείμενα με αυτό το παράξενο μωβ φως. Με το συγκεκριμένο φως φωτίζονται στη σκηνή μόνο τα αντικείμενα-κούκλες που έχουν φωσφορούχα χρώματα ή άσπρα και εξαφανίζονται όσα είναι μαύρα. Οι κουκλοπαίκτες είναι ντυμένοι στα μαύρα με αποτέλεσμα οι κούκλες να φαίνονται σα να κινούνται μαγικά. Οι θεατές δεν μπορούν να αντιληφθούν ότι την

κίνηση των κούκλων την χειρίζονται οι ηθοποιοί-κουκλοπαίκτες ([http://en.wikipedia.org/wiki/Black light theatre](http://en.wikipedia.org/wiki/Black_light_theatre)).

Οι κούκλες μπορεί να είναι φτιαγμένες από χαρτί, χαρτόνι ή ύφασμα κολλημένο σε χαρτόνι. Στερεώνονται σε ξύλο (κούκλες μαρότ) και κινούνται με το χέρι. Η humahette είναι ένα άλλο είδος κούκλας που στην πραγματικότητα είναι μισό κομμάτι κούκλα και το άλλο μισό άνθρωπος, δηλαδή ο κουκλοπαίχτης (Μαγουλιώτης, 2009). Χρησιμοποιείται συχνά στο Μαύρο Θέατρο, όπου ο κουκλοπαίχτης φορώντας μαύρα ρούχα δε φαίνεται και έτσι τον πρώτο λόγο έχει η κούκλα που βρίσκεται πάνω του και την κινεί. Οι φωτισμένες κούκλες χάρτινες ή υφασμάτινες, μικρές ή μεγάλες κινούνται από τον μαυροντυμένο εμπνευστή. «Οι παίκτες όταν εμπνεύχουν τις κούκλες προσπαθούν να μη μπαίνουν μπροστά από την κούκλα ακόμη κι όταν αυτή κινείται προς τα πίσω» (Μαγουλιώτης, 2009, σ.139).

1.3.2 Το Κουκλοθέατρο ως παιδαγωγικό βιωματικό μέσο στην πρώτη παιδική ηλικία -Το Μαύρο Θέατρο με κούκλες

«Μόνο ό,τι δέχτηκες με την ψυχή σου, αυτό μόνο μαθαίνεις και αυτό ενσωματώνεις στη ζωή σου και το χαρακτήρα σου»

Dewey

Η βιωματική διαδικασία στη μάθηση αποτελεί τον αντίποδα της παραδοσιακής παιδαγωγικής (Καμαρινού, 2000). Είναι μία σύνθετη προσέγγιση εφαρμογής και αναστοχασμού, η οποία επιτυγχάνεται με τον μετασχηματισμό της εμπειρίας (Kolb, 1984). Η βιωματική μάθηση εμφανίστηκε στην παιδαγωγική φιλοσοφία του Dewey (1963) και εξελίχθηκε και από άλλους σύγχρονους παιδαγωγούς.

Σύμφωνα με τους Boud, Cohen & Walker (1993), τα σημεία που καθορίζουν τη βιωματική μάθηση είναι ότι η μάθηση στηρίζεται στην εμπειρία, είναι ολιστική διαδικασία, δομείται

κοινωνικά και πολιτισμικά, επηρεάζεται από το κοινωνικοσυναισθηματικό πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα και ότι οι ίδιοι οι μαθητές κατασκευάζουν ενεργά τις εμπειρίες τους.

Κατά τη βιωματική προσέγγιση στη μάθηση, η τέχνη μπορεί να ελευθερώσει τη δημιουργική ενέργεια των παιδιών και να αναπτυχθούν με αρμονικό τρόπο, κοινωνικά και συνασθηματικά, με σεβασμό στην κριτική και επιστημονική σκέψη (Edwards, Gandini & Forman, 1995).

Ο ενεργητικός ρόλος του μαθητή, που έρχεται να προτείνει η Δραματική Τέχνη στο σημερινό σχολείο, αποτελεί πλέον στόχο της ελεύθερης και δημοκρατικής εκπαίδευσης (μαθητοκεντρική διδασκαλία). Με το Θέατρο το παιδί μπορεί να αποκτήσει ιδιαίτερη σχέση με το ίδιο του το σώμα, βρίσκει το ρυθμό του, εμπλουτίζει την κινητικότητα και την παραστατικότητά του. Συνεργάζεται, υποχωρεί, σέβεται, μπαίνει στη θέση του άλλου. Ξεπερνά τις αναστολές του, αναπτύσσεται η δημιουργική του φαντασία και οδηγείται σε πιο σύνθετες νοητικές λειτουργίες (Άλκηστις, 1998).

Όλα αυτά τα οφέλη που αποκομίζει το παιδί από το Θέατρο οδηγούν στην ιδέα του Θεάτρου ως μία παιδαγωγική πράξη που ελευθερώνει το δυναμικό των παιδιών, που δημιουργεί κίνητρα ανέλιξης της δημιουργικότητάς τους, που οδηγεί μέσα από τον πειραματισμό και την ενεργητική συμμετοχή τους σε μια απολαυστική κατάκτηση και βίωση της γνώσης (Άλκηστις, 1998).

Σύμφωνα με τον Wagner (1999), το εκπαιδευτικό Θέατρο (Drama in Education) είναι μία διαδικασία πολύπλοκη, η οποία επιτυγχάνεται μέσω θεατρικών τεχνικών και δράσεων. Προσφέρει τη δυνατότητα στα παιδιά να επιλύουν προβλήματα και να βλέπουν τη σημασία των ενεργειών τους, ζώντας όμως μέσα από τη φαντασία. «Αποτελεί έναν ενεργητικό και αποτελεσματικό τρόπο διδασκαλίας και μάθησης»..«έχοντας ως επίκεντρο τη διερεύνηση και ανάλυση της ανθρώπινης συμπεριφοράς» (Ελένη και Τριανταφυλλοπούλου, 2007, σ.14).

Το κουκλοθέατρο συγκεκριμένα προσφέρει στα παιδιά ψυχοσυναισθηματικά και νοητικά ερεθίσματα. Η κούκλα και το παραμύθι συντελούν ώστε το παιδί να βιώνει τους χώρους του φανταστικού, του συμβολικού και του πραγματικού. Μέσα από τις ιστορίες των ηρώων δίνεται η δυνατότητα στο παιδί να ταυτιστεί με την κούκλα, να βιώσει καταστάσεις, γεγονότα,

συναισθήματα, να μπει σε ένα κόσμο μαγικό και φανταστικό, να νιώσει ανακούφιση και αισιοδοξία, να επικοινωνήσει με την κούκλα και γενικότερα να ψυχαγωγηθεί. Η μεγαλύτερη επίδραση της κούκλας ασκείται στο παιδί, όταν το ίδιο δημιουργήσει τη δική του κούκλα και φτάσει μέχρι το ανέβασμα της κουκλοθεατρικής παράστασης. Έτσι τα παιδιά από θεατές γίνονται δημιουργοί (Μαγουλιώτης, 2001· Παρούση, 2000).

Η κατασκευή μιας κούκλας δεν αποσκοπεί τόσο σε ένα τέλειο αισθητικό αποτέλεσμα, όσο στο να εξερευνήσουν τα μικρά παιδιά τα διάφορα υλικά, να πειραματιστούν με αυτά και να εκφραστούν. Η κατασκευή των σκηνικών είναι θέμα φαντασίας του/της παιδαγωγού και των παιδιών. Για την κατασκευή τους μπορούν να χρησιμοποιηθούν αρκετές τεχνικές όπως κολάζ, και διάφοροι συνδυασμοί υλικών όπως χαρτόνι, χαρτί του μέτρου, ύφασμα, σεντόνι, караβόπανο κ.λπ. Τα σκηνικά πρέπει να είναι ανάλογα με το θέμα του έργου που θα παιχτεί. Πρέπει να είναι λιτά, απεικονίζοντας μόνο τα απαραίτητα στοιχεία που δηλώνουν το χώρο, ώστε να μην τραβούν ιδιαίτερα την προσοχή των παιδιών με αποτέλεσμα να αποπροσανατολίζονται από τη δράση των ηρώων-κούκλων (Μαγουλιώτης, 2001).

Το ζωντάνεμα της κούκλας είναι σημαντική διαδικασία στο κουκλοθέατρο. Αυτός που θα δώσει ζωή στην κούκλα είναι ο κουκλοπαίχτης, ο οποίος πρέπει να λαμβάνει υπόψη του ότι η κίνηση της κούκλας όταν μιλάει, είναι το βασικό στοιχείο του κουκλοθεάτρου. Άρα χρειάζεται καλή εξάσκηση των χεριών, ώστε να έχουμε το επιθυμητό αποτέλεσμα. (Μαγουλιώτης, 2001).

Συγκεκριμένα με το Μαύρο Θέατρο με κούκλες οι κουκλοπαίχτες φοράνε μαύρα ρούχα και γίνονται αόρατοι στο μαύρο φόντο. Το όνειρο πολλών παιδιών είναι να γίνουν αόρατα και έτσι με το Μαύρο Θέατρο μπορούν να ζήσουν αυτό το όνειρο (Walter, 1997). Τα παιδιά με τη βιωματική συμμετοχή τους σε κουκλοθεατρική παράσταση με την τεχνική του Μαύρου Θεάτρου, ζωντανεύουν τις κούκλες και αισθάνονται ασφαλή, αφού τα ίδια δεν φαίνονται. Οι κινήσεις στο συγκεκριμένο είδος κουκλοθεάτρου γίνονται καλύτερες, αφού τα παιδιά-κουκλοπαίχτες μπορούν να παίζουν όρθια (Modlin, 2011). Τέλος η τεχνική αυτή με το black light, δημιουργεί ένα

φανταστικό πλαίσιο απομονώνοντας το από την πραγματικότητα και με αυτό τον τρόπο βοηθάει τα παιδιά να βιώσουν με μεγαλύτερη ένταση τα ανάλογα συναισθήματα και τα εκάστοτε μηνύματα που προωθεί το έργο. Συμμετέχοντας στην προετοιμασία, στην υλοποίηση της παράστασης, και τέλος παρακολουθώντας το έργο σαν θεατές, τα παιδιά έχουν την δυνατότητα να νιώσουν έντονα συναισθήματα. Το παραμυθιακό στοιχείο κυριαρχεί και ενώ συνήθως η παράσταση για τα παιδιά διαρκεί λίγη ώρα για να μην τα κουράσει, οι εικόνες που αποτυπώνονται στη μνήμη τους διαρκούν για μια ζωή (Diamond, 2001).

1.3.3 Το κουκλοθέατρο ως μεθοδολογικό εργαλείο στη διαπολιτισμική λογοτεχνία

Το κουκλοθέατρο μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη διαπολιτισμική λογοτεχνία, δηλαδή στη λογοτεχνία που πραγματεύεται θέματα ταυτότητας, μεταναστών, ρατσισμού κ.ά. Καταρχάς εξοικειώνει τους μαθητές με την ελληνική λογοτεχνία, οι οποίοι γίνονται οι ήρωες βιώνοντας διαφορετικές καταστάσεις, κατανοώντας το έργο, το πλαίσιο και τα μηνύματά του. Επίσης εξοικειώνει τα παιδιά με την ξένη λογοτεχνία, αφού οι μαθητές έρχονται σε επαφή με έναν άλλο πολιτισμό εντοπίζοντας ομοιότητες και διαφορές με τον δικό τους. Ακόμη οι ημεδαποί μαθητές γνωρίζουν τη λογοτεχνία των χωρών των αλλοδαπών συμμαθητών τους, βελτιώνοντας τις σχέσεις μαζί τους. Οι αλλοδαποί μαθητές από τη μεριά τους αισθάνονται με αυτό τον τρόπο αποδοχή (Άλκηστις, 2008). Με τα διάφορα δρώμενα του κουκλοθεάτρου τα παιδιά μέσω της ενσυναίσθησης, επιδεικνύουν σεβασμό για τον άλλο και δεκτικότητα στις αντιφάσεις. Τα παιδιά αναπτύσσουν την κριτική τους ετοιμότητα και ευαισθητοποιούνται στη λογοτεχνία και στην ενδυνάμωση της γλώσσας (DeBlase, 2005). Η Κατσαρίδου (2004), κατέδειξε ότι με τη βοήθεια των θεατρικών τεχνικών τα παιδιά ανακαλύπτουν τη γλώσσα, τις χειρονομίες, τη σωματική αλληλεπίδραση, από εποχή σε εποχή, από περιοχή σε περιοχή, από ήρωα σε ήρωα και όσα υπαινίσσεται το γραπτό κείμενο.

Μετά από ένα κουκλοθεατρικό δρώμενο, τα παιδιά μπορούν να συγγράψουν το δικό τους «διαπολιτισμικό» παραμύθι ή θεατρικό έργο, ή πολυτροπικό κείμενο, ή αντίθετα μπορούν από ένα παραμύθι να διασκευάσουν ένα κουκλοθεατρικό έργο (Kress, 1997).

1.3.4 Η συμβολή της Δραματικής Τέχνης και της βιωματικής Κουκλοθεατρικής Αγωγής στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Ένα εύθραστο και περιθωριοποιημένο αντικείμενο όπως το Θέατρο, δίνει τη δυνατότητα για προσπάθεια εύρεσης του εαυτού μας μέσα στον άλλον, αλλά και για αναγνώριση του άλλου μέσα μας. Τα παιδιά ανακαλύπτουν μια πιο σύνθετη γκάμα εαυτών ή πολλαπλών υποκειμενικοτήτων, η οποία περιλαμβάνει σαν αποτέλεσμα της ανάληψης διαφορετικών ρόλων, ένα δυνατό εαυτό, έναν εαυτό που μπορεί να συμπονέσει (Neelands, 2001).

Ερευνητές υποστηρίζουν ότι με τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα για επεξεργασία και ανάπτυξη της πολιτισμικής ταυτότητας, μέσω του εμπλουτισμού της με αντιλήψεις και αξίες από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα. Έτσι επιτυγχάνεται η αποδοχή της διαφορετικότητας και η αλληλεπίδραση με αυτήν. Επιπλέον μπορεί να προκληθεί τόσο μια κοινωνική, όσο και μια πολιτισμική αλλαγή (Bennett, 1986).

Ο Somers (2003a) έπειτα από έρευνα σε 35 σχολεία της Βρετανίας, υποστήριξε ότι το δράμα συμβάλλει στην κατανόηση των κοινωνικών σχέσεων και ότι η θεατρική βιωματική μάθηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην εκπαίδευση και την αλλαγή. Προτείνει το «Εφαρμοσμένο Θέατρο», το οποίο χρησιμοποιεί και ο ίδιος και ορίζεται ως η θεατρική δραστηριότητα που πραγματοποιείται με σκοπό την αλλαγή των δεδομένων σε διάφορες κοινωνικές συνθήκες. Ο συμμετέχων οδηγείται σε εμπειρίες που μπορούν να επιφέρουν την αλλαγή. Αναπτύσσει την πολιτισμική του ταυτότητα, την πολιτική του αντίληψη και κατανοεί τα δικαιώματά του, τις ευθύνες και τις υποχρεώσεις του (Bennett, 1986).

Η Παλαιστίνια Rashed (2003), εφάρμοσε ένα πρόγραμμα Δραματικής Τέχνης σε φοιτητές του Πανεπιστημίου της Βηθλέεμ και ανέφερε ότι αναπτύχθηκαν η αυτοεπίγνωση, η αυτοπεποίθηση, η κριτική στάση απέναντι στο εγώ και στο κοινωνικό σύνολο, καθώς επίσης και το αίσθημα της ατομικής ευθύνης

Σύμφωνα με τον O'Neil (1995) μέσα από τους δραματικούς ρόλους που οικειοποιούμαστε έμμεσα στο Θέατρο, μπορούμε να μάθουμε συγχρόνως ποιοι είμαστε και τι μπορούμε να γίνουμε, κάτι που αποτελεί βασική αρχή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Ο Bolton (1995), ο παγκόσμιας εμβέλειας δάσκαλος του δράματος, υποστήριξε σε συνέδριο του IDEA (International Drama in Education Association), ότι αυτή η μορφή έκφρασης μπορεί να αποτελέσει ένα δυναμικό όχημα της διαπολιτισμικής μάθησης. Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση μπορεί να οδηγήσει τόσο τους μαθητές όσο και τους εκπαιδευτικούς στην κατάκτηση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η οποία επιδιώκει την αλληλεγγύη και τον διαπολιτισμικό σεβασμό (Νικολάου, 2005). «Μπορούν να ανιχνευτούν στερεότυπα και προκαταλήψεις και να εμφανιστεί η διαφορετικότητα την οποία πρέπει να διαχειριστούμε μέχρι να γίνει αποδεκτή» (Άλκηστις, 2008, σ.216). Οι τεχνικές του δράματος, οι ομαδικές εκφράσεις, οι κινητικές ασκήσεις, οι λογοτεχνικές δημιουργίες, τα κουκλοθεατρικά δρώμενα κ.ά., συμβάλλουν στη διαμόρφωση της διαπολιτισμικής συνείδησης (Άλκηστις, 2008).

Κάθε διδασκαλία πρέπει να προσαρμόζεται στις εκάστοτε συνθήκες της εποχής, στις ανάγκες και στις εμπειρίες των μαθητών (Perrone & Traver, 1990). Η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα η Κουκλοθεατρική Αγωγή προσφέρει περισσότερο από άλλες δραστηριότητες στο σχολείο ευκαιρίες για βιωματική διαπολιτισμική μάθηση, καθώς το παιδί αναπτύσσει την ενσυναίσθηση, την αποδοχή του άλλου, τις κοινωνικές δεξιότητες και την κριτική στάση προς τη ζωή (Άλκηστις, 2002).

Η βιωματική Κουκλοθεατρική Αγωγή δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να γνωρίσουν τον «άλλο» μπαίνοντας στη θέση του και γνωρίζοντας τη συναισθηματική του κατάσταση

(Λαγουδάκος, 2010). Όταν ζωντανεύουν και εμψυχώνουν τα αντικείμενα, τα παιδιά ενσυναισθάνονται και ερμηνεύουν το εγώ των αντικειμένων, ζουν τις κινήσεις, τις χειρονομίες, τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους (Παπανούτσος, 1956). «Με την ενσυναίσθηση τα αντικείμενα αποκτούν μια εκφραστικότητα συμβολική» (Παπανούτσος, 1956, σ.211). Ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα να μπαίνει κανείς στη θέση του άλλου και να αισθάνεται όσα νιώθει εκείνος (Γκόβαρης, 2001). «Με την ενσυναίσθηση ανοίγεται μια μεταφυσική διάσταση. Βιώνοντας την ύπαξη των άλλων και ενώνοντας τον εαυτό μας με έμψυχα και άψυχα σε μια ενιαία ολότητα, ταυτιζόμαστε με το σύμπαν» (Delacroix, 1927, σ.55). Ο Αριστοτέλης είπε ότι: «Η ενσυναίσθηση με όλες τις ευεργετικές διαστάσεις της, είναι αυτή που επιτρέπει τη μέθεξη στο θέατρο και οδηγεί στην κάθαρση» (Άλκηστις, 1992).

Οι εφαρμογές της βιωματικής Κουκλοθεατρικής Αγωγής στη διαπολιτισμική εκπαίδευση ενδείκνυται να αρχίζουν από την προσχολική ηλικία, καθώς οι εμπειρίες που αποκτώνται σε αυτήν την ηλικία διαμορφώνουν αξίες, αντιλήψεις και στάσεις απέναντι στον κόσμο του παιδιού. Αυτές οι εμπειρίες διατηρούνται σε όλη του τη ζωή (Wilson, 1997).

Τα παιδιά μέσω του κουκλοθεάτρου εκφράζονται, επεξεργάζονται και αντιμετωπίζουν κριτικά τα διαπολιτισμικά θέματα. Αποκτούν γνώση για τη δική τους προσωπική, κοινωνική και εθνική ταυτότητα αλλά και για την ταυτότητα των άλλων. Ειδικότερα επιτυγχάνονται μία σειρά σημαντικών στόχων, όπως α) η ανάδειξη της πολιτισμικής ετερότητας σε γνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο και β) η καλλιέργεια τεσσάρων ατομικών δεξιοτήτων, όπως ενσυναίσθηση, κριτική στάση, ανοχή αντιφάσεων και επικοινωνία. Η Κουκλοθεατρική Αγωγή συμβάλλει στην αποδοχή διαφορετικών αντιλήψεων και κοινωνικοπολιτισμικών αξιών. Ταυτόχρονα το άτομο αποδέχεται τις απόψεις του άλλου μέχρι του σημείου της άσκησης κριτικής προς το πολιτισμικό του κεφάλαιο καθώς διατηρεί το δικαίωμα να εκφράζει τη γνώμη του γι' αυτό. Προωθείται η επικοινωνία, αφού πρόκειται για μια βιωματική δράση που στηρίζεται στη συνεργασία και τη συνδιαλλαγή της ομάδας (Άλκηστις, 2008).

Η Androussou (2005), περιγράφει ένα τρίχρονο διαπολιτισμικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα που διεξήχθη σε δημοτικό σχολείο της Αθήνας (1997-2000), στο οποίο το 60% των μαθητών δεν είχαν μητρική την ελληνική γλώσσα. Ο κύριος στόχος του προγράμματος ήταν να δημιουργήσουν μέσα από διάφορες προσεγγίσεις, τις συνθήκες ώστε να αναγνωρίσουν και να αποδεχτούν τα παιδιά (αλλά και οι εκπαιδευτικοί) την ύπαρξη διαφορετικών ταυτοτήτων, με σκοπό να συνεργαστούν με τους «άλλους», στις καθημερινές τους δραστηριότητες. Η περιγραφή ξεκινά με το θεωρητικό πλαίσιο των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και στην πορεία ακολουθεί η περιγραφή αυτού του καινοτόμου εκπαιδευτικού πειράματος που διεξήχθη από μία ομάδα ειδικών που παρουσίαζαν εικόνες, κούκλες ή οπτικά βοηθήματα ώστε να οδηγηθούν τα παιδιά στη βιωματική αυτοέκφραση και την ενσυναίσθηση για τη σύλληψη της πολιτισμικής ετερότητας. Σε γενικές γραμμές η απάντηση για τα αποτελέσματα ήταν θετική, αλλά και αρκετά περίπλοκη όπως και η εμπειρία που βίωσαν μέσα από αυτό το πρόγραμμα. Για παράδειγμα υπήρχαν κάποια εμπόδια όπως το ότι ήταν αδύνατο να διδάξουν τη μητρική γλώσσα των αλλοδαπών παιδιών μαζί με τους Έλληνες, όπως την τουρκική, κυρίως επειδή η τουρκική στιγματίστηκε ως η γλώσσα του εχθρού, παρά το γεγονός ότι ελληνική νομοθεσία για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, προέβλεπε τη δυνατότητα αυτή (Υπουργείο Παιδείας, 1996). Παρατηρείται ότι η πολυπολιτισμική διάσταση αναγνωρίζεται μόνο στα λόγια. Το δεύτερο εμπόδιο ήταν ότι κάθε χρόνο έρχονταν καινούριοι δάσκαλοι στο σχολείο (διορίζονταν εκ νέου αναπληρωτές κάθε χρόνο) και αυτό είχε αρνητικές επιπτώσεις, αφού διατάρασσε κάθε προσπάθεια για να επιτευχθεί ένα σταθερό εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Η Paatela-Nieminen (2008), εφάρμοσε μια διακειμενική μέθοδο που στηρίζονταν στο γιαπωνέζικο «Kamishibai» ή αλλιώς «paper theatre», θέατρο με χάρτινες επίπεδες εικόνες. Μελέτησε την γιαπωνέζικη εκδοχή της παγκόσμιας γνωστής ιστορίας της «Αλίκης στη χώρα των θαυμάτων» η οποία είναι γνωστή και ως «Fushigi nokuni no Arisu» και εστίασε σε αυτές τις γιαπωνέζικες χάρτινες θεατρικές εικόνες. Ο σκοπός της ήταν να ανακαλύψει διαπολιτισμικές

διαφορές σε αυτές τις εικόνες καθώς και να κατανοήσει τη σημασία αυτών των διαφορών ανάμεσα στη Δυτική και την Ανατολίτικη κουλτούρα.

Το Kamishibai ξεκίνησε να εξαπλώνεται στους δρόμους του Τόκιου το 1929, τότε που υπήρχαν πολλοί άνεργοι και μεγάλη κατάθλιψη εκείνη την εποχή. Τότε άρχισαν οι άνθρωποι να παρουσιάζουν τις κάρτες με εικόνες και να αφηγούνται ιστορίες, με σκοπό να πουλήσουν καραμέλες. Η παράσταση που έδιναν ήταν διασκεδαστική και τα παιδιά περιτριγύριζαν αυτούς τους ανθρώπους. Είχαν έτοιμη μία σκηνή στο πίσω μέρος του ποδηλάτου τους και αφηγούνταν τις ιστορίες γυρνώντας αυτές τις επίπεδες εικόνες με έναν μαγικό τρόπο. Όταν η ιστορία έφτανε σε σημείο κορύφωσης, ξαφνικά σταματούσαν να μιλούν, έδειχναν κάποιες εικόνες αινιγματικές και ζητούσαν από το κοινό να συνεχίσει να αφηγείται την ιστορία. Το παιδί με τη «σωστή» απάντηση θα κέρδιζε μία καραμέλα. Στο τέλος πουλούσαν τις υπόλοιπες και έρχονταν την επόμενη μέρα να συνεχίσουν την ιστορία. Αυτές οι οπτικές φιγούρες και εικόνες ήταν δημοφιλείς σε μεγάλους και μικρούς από το 1930 μέχρι το 1940, όμως άρχισαν να παρακμάζουν με την ανακάλυψη της τηλεόρασης το 1950.

Η Paatela-Nieminen (2008), παρατήρησε διαπολιτισμικές διαφορές στις τεχνικές των ιστοριών και των οπτικών αναπαραστάσεων ανάμεσα στις Δυτικές και Ανατολίτικες χάρτινες εικόνες. Οι τεχνικές στις ανατολίτικες εικόνες δημιουργούσαν μεγαλύτερη «kyokan» ή αλλιώς ενσυναίσθηση. Η γιαπωνέζικη ζωγραφική συνδυάστηκε με εποχές, διαθέσεις, με ξεχωριστά γιαπωνέζικα μέρη και τα θέματα λήφθηκαν από τη λογοτεχνία και την ποίηση. Οι οπτικές αναπαραστάσεις ήταν τόσο σημαντικές όσο και η ιστορία (Varley, 2000) και ο ερμηνευτής-αφηγητής, ο οποίος αναπαριστά αυτές τις φιγούρες, είχε έναν ενεργό και σημαντικό ρόλο (Kristeva, 1984). Σε κάθε περίπτωση, συμπεραίνεται πως τα οπτικά βοηθήματα (κούκλες – φιγούρες) βοηθούν τη βιωματική κιναισθητική αυτοέκφραση και την ενσυναίσθηση, μέσω της αφήγησης ιστοριών, για τη σύλληψη της πολιτισμικής ετερότητας.

Αυτό ενισχύεται και από τους Widjajanto, Lund & Schelhowe (2009), οι οποίοι μελέτησαν την ενίσχυση της ικανότητας της δημιουργικής έκφρασης και της διαπολιτισμικής κατανόησης μέσω των οπτικών αναπαραστάσεων. Ασχολήθηκαν με το «Wayang» η οποία είναι η γενική ονομασία που χαρακτηρίζει τις κούκλες, τις φιγούρες, τα ειδώλια στο παραδοσιακό θέατρο στην Ινδονησία και τη Νοτιοανατολική Ασία. Το Wayang kulit αποτελείται από δύο λέξεις, που σημαίνει Wayang σκιά ή φάντασμα και kulit σημαίνει δέρμα και μεταφράζεται ως «σκιά από το δέρμα». Η kulit wayang είναι μία δισδιάστατη μαριονέτα, φτιαγμένη από βουβαλίσιο ή κατσικίσιο δέρμα. Υπήρχαν και κούκλες από χαρτί οι οποίες αναπαριστούσαν ζώα ή ανθρώπινους χαρακτήρες. Σε συνεργασία με θεατρολόγους παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά με τις κούκλες Wayang μπορούσαν να δημιουργήσουν τις δικές τους ιστορίες, να εισέλθουν στο κόσμο της φαντασίας και να κατανοήσουν τις πολιτισμικές διαφορές.

Οι χάρτινες και δερμάτινες φιγούρες είχαν ζωντανέψει και στην Ελλάδα δημιουργώντας το παραδοσιακό θέατρο σκιών με τον Έλληνα Καραγκιόζη, έναν ήρωα της καθημερινής ζωής (Αλκηστις, 1992).

Οι Mages (2010), Nguyen, Terlouw, & Pilot (2006) και Schellekens (2001), μελέτησαν επίσης τον τρόπο που οι θεατρικές κούκλες μέσω της βιωματικής προσέγγισης, μεσολαβούν ώστε να εξερευνήσουν τα παιδιά τον εσωτερικό τους κόσμο αλλά και τον κόσμο των άλλων. Να εκφραστούν, να απολαύσουν τις ομοιότητες και να αποδεχθούν τις διαφορές, χωρίς να απορρίπτουν άκριτα ό,τι είναι διαφορετικό.

Τέλος ο Somers (2001) αναφέρει, ότι «στο εφαρμοσμένο θέατρο στο οποίο ειδικεύτηκε, «χειριζόμαστε» τη θεατρική εμπειρία και τις δομές του θεάτρου για να αντιμετωπίσουμε κοινωνικά φαινόμενα και να δουλέψουμε πάνω σε αυτά» (Somers, 2001, σ. 74). Φτιάχνοντας προγράμματα στο εφαρμοσμένο θέατρο, τα οποία περιέχουν θεατρικά στοιχεία ή πειραματική θεατρική δουλειά, παρεμβαίνουμε και προσπαθούμε να αλλάξουμε τον τρόπο που αντιλαμβάνονται όσοι συμμετέχουν σε μια δεδομένη κατάσταση. Μπαίνοντας στον κόσμο του

φανταστικού μέσω του θεάτρου είναι πιθανόν να κατανοήσουμε την προσωπική μας ιστορία. «Είμαστε αρκετά «μέσα» στη δράση, ώστε να μας νοιάζει αυτό που συμβαίνει, αλλά ταυτόχρονα και αρκετά «έξω» από αυτή, ώστε να μην τη φοβόμαστε» (Somers, 2001, σ. 75). Το γεγονός ότι είμαστε αλλά ταυτόχρονα δεν είμαστε μέσα σε αυτό που συμβαίνει αποτελεί βασικό παράγοντα στην προσπάθεια επιρής των αντιλήψεων των ατόμων. «Το Θέατρο χρησιμοποιεί την αίσθηση και την ενέργεια του σώματος χωρίς τις προκαταλήψεις του εγκεφάλου και του κοινωνικού κατεστημένου» (Τσαλέρα, 2006, σ .155-156).

1.4 Η παρούσα έρευνα

Λαμβάνοντας υπόψη προγενέστερες έρευνες που ανέδειξαν ότι η βιωματική κουκλοθεατρική αγωγή συμβάλλει στη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Androussou, 2005· Mages, 2010·Nguyen, Terlouw & Pilot, 2006· Paatela-Nieminen, 2008· Schellekens, 2001· Widjajanto, Lund & Schelhowe 2009), η παρούσα έρευνα επιχειρεί να διερευνήσει εάν διαμορφώνονται θετικές αντιλήψεις απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα, μέσα από τη βιωματική συμμετοχή παιδιών πρώτης παιδικής ηλικίας, στην προετοιμασία και υλοποίηση παράστασης με την τεχνική του Μαύρου Θεάτρου με κούκλες.

Ειδικότερα θα εξετασθούν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιές είναι οι αντιλήψεις των παιδιών πριν τη βιωματική συμμετοχή τους, κατά τη διάρκεια της βιωματικής συμμετοχής τους στην προετοιμασία και μετά την υλοποίηση της παράστασης με την τεχνική του Μαύρου Θεάτρου με κούκλες,

α) ως προς τη σχέση εγγύτητας που θα μπορούσαν να έχουν με κάποιο παιδί από διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο;

β) ως προς τη σχέση τους με τα παιδιά Ρομά;

γ) ως προς την ανταλλαγή γλωσσικών στοιχείων με παιδιά διαφορετικού πολιτισμού;

δ) ως προς την ενσυναίσθηση που διαθέτουν για τα προβλήματα παιδιών που προέρχονται από μία άλλη χώρα;

2. Κατά πόσο τα παιδιά θα διαμορφώσουν θετικές αντιλήψεις μετά την υλοποίηση της παράστασης με την τεχνική του Μαύρου Θεάτρου με κούκλες,

α) ως προς τη σχέση εγγύτητας που θα μπορούσαν να έχουν με κάποιο παιδί από διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο;

β) ως προς τη σχέση τους με τα παιδιά Ρομά;

γ) ως προς την ανταλλαγή γλωσσικών στοιχείων με παιδιά διαφορετικού πολιτισμού;

δ) ως προς την ενσυναίσθηση που διαθέτουν για τα προβλήματα παιδιών που προέρχονται από μία άλλη χώρα;

Στην παρούσα έρευνα σε σχέση με τις προγενέστερες, εισάγονται επιπρόσθετα οι εξής παράμετροι: Για τη διαμόρφωση των αντιλήψεων απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα και συγκεκριμένα ως προς τις παραπάνω προσεγγίσεις, χρησιμοποιείται η τεχνική του Μαύρου Θεάτρου με κούκλες, τις οποίες τις κατασκευάζει η ίδια η ομάδα όπως και τα σκηνικά και συμμετέχει βιωματικά σε αυτήν τη προετοιμασία. Επιπλέον επιλέγεται η πρώτη παιδική ηλικία. Συγκεκριμένα η ομάδα αποτελείται από παιδιά 9 χρονών. Λαμβάνοντας υπόψη ότι σε αυτή την ηλικία οι αντιλήψεις είτε θετικές είτε αρνητικές έχουν παγιωθεί στα παιδιά, μέσα από το οικογενειακό ή σχολικό περιβάλλον (Τσιάκαλος, 2011), είναι ενδιαφέρουσα και συνάμα αναγκαία η διαμόρφωση θετικών αντιλήψεων, με την κατάρρευση των αρνητικών, ή την καλυτέρευση των θετικών, υιοθετώντας τα παιδιά κριτική σκέψη. Ακόμη, τα παιδιά είναι ελληνικής καταγωγής και παρόλο που είχαν έρθει σε επαφή με άλλα παιδιά διαφορετικού πολιτισμικού πλαισίου στη γειτονιά και στο σχολείο τους, δεν υπάρχουν στη συγκεκριμένη ομάδα παιδιά διαφορετικού πολιτισμικού πλαισίου. Με αυτήν την παράμετρο εξετάζεται το αποτέλεσμα της παρέμβασης που πραγματοποιείται στις αντιλήψεις τους, αποκλειστικά και μόνο μέσω της δραματουργικής

ανάλυσης του διαπολιτισμικού παραμυθιού «Καλωσήρθες Καρακάξα» του Κώστα Μάγου (2009), μέσω της διασκευής του σε κουκλοθεατρικό έργο με την τεχνική του Μαύρου Θεάτρου, μέσω της βιωματικής συμμετοχής των παιδιών στην προετοιμασία, την υλοποίηση και μέσω της παρακολούθησης της παράστασης αυτής, από τα παιδιά ως θεατές.

Καθόλη τη διάρκεια της προετοιμασίας, κατά τη διαμορφωτική φάση πραγματοποιούνται τεχνικές και δραστηριότητες. Σύμφωνα με τον Wengrower (2002), η Δραματική Τέχνη περιέχει ασυνήθιστες μεθοδολογίες έρευνας και εργαλεία (ομαδικές κινητικές ασκήσεις, δραστηριότητες, ελεύθεροι συνειρμοί, κ.λπ.). Συγκεκριμένα οι τεχνικές του δράματος στη διαπολιτισμική εκπαίδευση επιβεβαιώνουν την επιστημονική αξιοπιστία του εγχειρήματος (Wengrower, 2002).

Μέρος Β΄ Πρακτικό

2ο Κεφάλαιο

Μέθοδος

2.1 Συμμετέχοντες

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 10 παιδιά (6 κορίτσια και 4 αγόρια) πρώτης παιδικής ηλικίας, 9 χρονών τα οποία πήγαιναν στο 29^ο Δημοτικό σχολείο Αγίων Αναργύρων στην περιοχή της Νεάπολης του Βόλου. Πρέπει να σημειωθεί ότι ήταν αρκετά δύσκολη η ανεύρεση των παιδιών και μετά από πολλές προσπάθειες, ζήτησα βοήθεια από την πρόεδρο Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων του Δημοτικού σχολείου, Κική Μπαρτζώκα, η οποία με πολλή προθυμία απευθύνθηκε στους γονείς των παιδιών για να πάρει την συγκατάθεσή τους. Όλα τα παιδιά ήταν ελληνικής καταγωγής και είχαν έρθει σε επαφή με άλλα παιδιά διαφορετικού πολιτισμικού πλαισίου, συγκεκριμένα και με παιδιά Ρομά στη γειτονιά και στο σχολείο τους, αφού το 1990 μια ομάδα 50 περίπου οικογενειών Ρομά εγκαταστάθηκε στη Νεάπολη Βόλου. Αξιοσημείωτη είναι η διευκρίνιση στον τρόπο οργάνωσης των θρανίων στην τάξη του σχολείου των παιδιών. Τα θρανία τους είναι τοποθετημένα σε στήλες ώστε να κάθονται τα παιδιά ανά ζευγάρια.

Τα 7 στα 10 παιδιά (70%) που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν παρακολουθήσει τουλάχιστον μία φορά από κοντά θεατρική παράσταση, ενώ τα 8 στα 10 (80%) είχαν παίξει τα ίδια σε θεατρική παράσταση στο παρελθόν τουλάχιστον μία φορά.

2.2 Μέθοδος

Η μέθοδος στην έρευνα που διεξήχθη, ήταν η μελέτη περίπτωσης, η οποία σύμφωνα με τον Robson, (2007) ανήκει στα ευέλικτα σχέδια. Ακολουθήθηκε ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση με «ερμηνευτική» επιστημολογική κατεύθυνση και ποσοτικοποίηση των δεδομένων που συλλέχθηκαν. Σύμφωνα με τον Yin (1994) , όπ. ανάφ. στο Robson (2007, σ. 212), «η μελέτη

περίπτωσης είναι μια στρατηγική διεξαγωγής έρευνας που περιλαμβάνει μια εμπειρική διερεύνηση ενός συγκεκριμένου σύγχρονου φαινομένου μέσα στο πραγματικό πλαίσιο της ζωής του, χρησιμοποιώντας πολλαπλές πηγές απόδειξης». Πρόκειται για μια ερευνητική στρατηγική, η οποία περιλαμβάνει την ερμηνεία της περίπτωσης ενός μεμονωμένου ατόμου, ή μιας ομάδας ατόμων με κάποια κοινά χαρακτηριστικά, ή ενός περιβάλλοντος κ.λπ. καθώς λαμβάνεται υπόψη και το πλαίσιο της. Περιλαμβάνει πολλαπλές τεχνικές συλλογής δεδομένων, ενώ μπορεί να περιλαμβάνει και ποσοτικά δεδομένα, αν και συλλέγονται κυρίως ποιοτικά δεδομένα. Οι μελέτες περίπτωσης μπορούν να διεξαχθούν σε μια ομάδα, μια γειτονιά, έναν θεσμό κ.ά. και συμβαίνει πάντα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον. Σύμφωνα με τους Miles και Huberman (Robson, 2007, σ. 212), «δεν μπορούμε να μελετούμε μεμονωμένες περιπτώσεις απαλλαγμένες από το πλαίσιο τους με τον τρόπο που το κάνει συχνά ένας ποσοτικός ερευνητής».

Στην παρούσα έρευνα, το πλαίσιο της περίπτωσης που ερμηνεύτηκε ήταν η γειτονιά των παιδιών, η οποία περιλαμβάνει και το σχολείο τους. Ο χώρος που πραγματοποιήθηκαν όλες οι συναντήσεις μας με τα παιδιά ήταν το Πνευματικό Κέντρο της εκκλησίας των Αγίων Αναργύρων, το οποίο βρίσκεται στην ενορία που μένουν.

Το μέσο παρέμβασης για τη διαμόρφωση των θετικών αντιλήψεων των παιδιών, απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα, ήταν η Δραματοποίηση με την τεχνική του Μαύρου Θεάτρου με κούκλες, η οποία πρόκειται για μια σύνθετη διαδικασία στην οποία φτάνει κανείς έπειτα από ασκήσεις, δραστηριότητες, διάλογο και δραματουργικές αναλύσεις που θεωρούνται κι αυτά παρεμβατικά (Άλκηστις, 2008). Τα παιδιά ήταν οι κουκλοπαίκτες της παράστασης και κρατούσαν στα χέρια τους τις επίπεδες κούκλες τις οποίες κατασκευάσαμε μαζί με τα παιδιά. Το έργο ήταν διασκευή του παραμυθιού «Καλωσήρθες Καρακάξα» του Κώστα Μάγου, (2009).

2.3 Εργαλεία και Υλικό

Τα εργαλεία/τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων ήταν:

- α. η ημιδομημένη συνέντευξη,
- β. η άμεση συμμετοχική παρατήρηση
- γ. το ημερολόγιο,
- δ. ομαδική συνέντευξη-συζήτηση, και
- ε. η δραματουργική ανάλυση.

«Η χρήση δύο ή περισσότερων μεθόδων συλλογής στοιχείων για τη μελέτη κάποιας πλευράς της ανθρώπινης συμπεριφοράς», ονομάζεται τριγωνοποίηση (Cohen & Manion, 1997, σ. 231).

Οι τεχνικές συλλογής δεδομένων χρησιμοποιούνται, σε τρεις διαφορετικές φάσεις:

A. Αρχική φάση:

- α. Ημιδομημένη συνέντευξη (περιγραφική ανάλυση γίνεται ατομικά και ανά θεματικό άξονα).

B. Διαμορφωτική φάση:

- α. Άμεση παρατήρηση,
- β. Ημερολόγιο,
- γ. Ομαδική συνέντευξη-συζήτηση.,
- δ. Δραματουργική ανάλυση του έργου, (η περιγραφική ανάλυση γίνεται ομαδικά, όχι ατομικά και όχι ανά θεματικό άξονα).

Γ. Τελική φάση:

- α. Συνέντευξη (η περιγραφική ανάλυση γίνεται πάλι ατομικά και ανά θεματικό άξονα).

Τα συνδυασμένα επίπεδα τριγωνοποίησης (ατομικό, ομαδικό κ.λπ.) αποτελούν την Μεθοδική Τριγωνοποίηση (Cohen & Manion, 1997).

Συγκεκριμένα, αρχικά διεξήχθη σε κάθε παιδί ημιδομημένη συνέντευξη, κατά την οποία δημιούργησα τέσσερις κύριους θεματικούς άξονες τους οποίους ήθελα να καλύψω, έτσι ώστε να αποκλείσω το ενδεχόμενο να βγει η συνέντευξη εκτός θέματος. Επίσης κάποια κύρια σημεία της ημιδομημένης συνέντευξης δεν ερωτήθηκαν με την ίδια ακριβώς σειρά και δεν έγινε η ίδια εμβάθυνση στα ίδια σημεία με όλους τους συμμετέχοντες.

Οι ερωτήσεις που τέθηκαν και εστίαζαν στους θεματικούς άξονες υπήρχαν στην αρχική και στην τελική συνέντευξη.

Στην αρχική συνέντευξη τέθηκαν επιπλέον δύο ερωτήσεις οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν απλά για την περιγραφή του δείγματος και όχι για την ανάλυση: «Έχεις παρακολουθήσει θεατρική παράσταση από κοντά;», «Έχεις παίζει ο ίδιος/η ίδια σε κάποια θεατρική παράσταση;».

Το υλικό που χρησιμοποιήθηκε για την ηχογράφηση των συνεντεύξεων ήταν το κινητό μου τηλέφωνο το οποίο παρείχε πρόγραμμα ψηφιακής ηχογράφησης και στην πορεία έκανα την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων.

Κατά τη διαμορφωτική φάση, όσο οι συναντήσεις με τα παιδιά για την προετοιμασία της παράστασης βρίσκονταν σε εξέλιξη, η άμεση παρατήρηση ήταν ένα εργαλείο συλλογής δεδομένων. Σημείωνα εκείνη την ώρα σε χαρτί οτιδήποτε μπορεί είχε ειπωθεί από κάποιο παιδί και φανέρωνε αντίληψη για την πολιτισμική ετερότητα, είτε ηχογραφούσα, είτε βιντεοσκοπούσα με κάμερα τις συναντήσεις μας, για να προσέξω κάθε πιθανή αντίδραση ή μορφασμό του προσώπου του, είτε ερχόταν και κάποια φίλη μου μαζί, η οποία σημείωνε και φωτογράφιζε τις δράσεις με τα παιδιά.

Έπειτα από κάθε ημερήσια συνάντησή μας με τα παιδιά κατέγραφα στον υπολογιστή ημερολόγιο στο οποίο περιέγραφα τι ακριβώς κάναμε, φέρνοντας στο νου τα γεγονότα και

παρατηρώντας το βίντεο ή ακούγοντας τις ηχογραφήσεις. Το ημερολόγιο περιείχε και δικά μου συναισθήματα και μετέπειτα δικά μου συμπεράσματα για τις δράσεις με τα παιδιά.

Η ομαδική συνέντευξη-συζήτηση, υπήρχε μεταξύ μας σαν ομάδα σε διάφορα σημεία, κατά τα οποία τα παιδιά εκφράζονταν, έλεγαν τις απόψεις τους, τι σκέφτονταν κ.λπ. Για παράδειγμα μπορούσαμε να ξεκινήσουμε τη συνάντησή μας συζητώντας. Επίσης κάναμε συζήτηση μετά την ανάγνωση του παραμυθιού «Καλωσήρθες Καρακάξα», κατά τον οποίο σχολιάζαμε αν κατανόησαν το περιεχόμενο ή τα παιδιά έκαναν αυθόρμητα σχόλια για τους ήρωες και την εξέλιξη της ιστορίας. Ακόμη μετά τις διαπολιτισμικές δραστηριότητες ακολουθούσε συζήτηση, ώστε να μην υπάρξει οποιαδήποτε σύγχυση στα παιδιά αλλά και για να εκφράσουν τα σχόλια και τις απόψεις τους.

Μία άλλη τεχνική συλλογής δεδομένων ήταν η δραματουργική ανάλυση του έργου. Χρησιμοποιήσαμε το παραμύθι του Κώστα Μάγου, «Καλωσήρθες Καρακάξα», κάνοντας ανάλυση του κειμένου και των χαρακτήρων και αναγνωρίζοντας τα δραματικά στοιχεία (δράση, πρόσωπα, εμπόδια, χώρος, συγκρούσεις). Καταγράψαμε όλα τα πρόσωπα της ιστορίας, το χώρο και το χρόνο που εξελίσσεται η δράση και εξερευνήσαμε τους διαλόγους ανάμεσα στα πρόσωπα. Τα δρώντα πρόσωπα, οι ήρωες της ιστορίας διαθέτουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, αυτόνομη προσωπικότητα και συμπεριφορά. Αιτιολογήσαμε τις συμπεριφορές αυτές των ηρώων, δώσαμε νόημα στις δράσεις τους και περιγράψαμε τα συναισθήματά τους. Επίσης μπορούσαμε να καταλάβουμε τα συναισθήματα των ηρώων γενικώς από το νόημα του παραμυθιού και από τις προτάσεις, επίσης από τα σημεία στίξης (θαυμαστικό, αποσιωπητικά), αλλά και από την εικονογράφηση του παραμυθιού. Δώσαμε διάφορες ερμηνείες για τις απαντήσεις και τις αντιδράσεις των ηρώων του έργου. Αυτές οι ερμηνείες αναδύουν αντιλήψεις των παιδιών. Με ευχάριστο και παιγνιώδες κλίμα συνεχίστηκε η δραματουργική ανάλυση. Στα πλαίσια της χωριστήκαμε σε δύο μεικτές ομάδες παιδιών και η κάθε ομάδα έκανε από μια άσκηση, από την οποία αναδύονταν αντιλήψεις που είχαν διαμορφώσει τα παιδιά για τους ήρωες του έργου. Τα

παιδιά της πρώτης ομάδας έπαιξαν «την κουτσομπόλα», πήραν ρόλους πολιτών οι οποίοι βρίσκονταν στην αγορά και σχολίαζαν εκ των υστέρων με τη μορφή «κουτσομπολιού», τη συμπεριφορά των ηρώων του έργου.

Στη συνέχεια με τη δεύτερη ομάδα κάναμε επίσης μία άσκηση, παίζαμε τον «τηλεοπτικό σταθμό». Στόχος ήταν η επεξεργασία του συγκεκριμένου θέματος της ιστορίας, η επικοινωνία μεταξύ των μελών της ομάδας και η ανάδυση των αντιλήψεων με δημιουργικό τρόπο. Ετοιμάσαμε μια τηλεοπτική εκπομπή. Στη συγκεκριμένη εκπομπή ήμουν η παρουσιάστρια-εμφυχώτρια και παρουσίαζα τους καλεσμένους μου. Στη συνέχεια συζητήσαμε για την ιστορία της Κάρυς, της Καρακάζας, για το πώς της συμπεριφέρονται, τα υπόλοιπα ζώα του δάσους και τι θα έκαναν στη θέση των υπόλοιπων ζώων, πώς θα ένιωθαν στη θέση της Κάρυς, αν θα ήθελαν να γνωριστούν μαζί της.

Παρατηρείται ότι η δραματουργική ανάλυση μπορεί να θεωρηθεί και ως παρεμβατικό μέσο (συζήτηση για τους ήρωες, πώς αντέδρασαν, αν αντέδρασαν σωστά κλπ.). Επίσης η ομαδική συζήτηση χρησιμοποιείται και ως παρεμβατική και ως τεχνική συλλογής δεδομένων.

2.4 Διαδικασία -Υλικά

Οι συναντήσεις με τα παιδιά, από την προετοιμασία μέχρι και την υλοποίηση της παράστασης ήταν συνολικά 16 και πραγματοποιήθηκαν στο Πνευματικό Κέντρο της εκκλησίας των Αγίων Αναργύρων του Βόλου. Μέσα στην εβδομάδα οι συναντήσεις έπρεπε να πραγματοποιούνταν απογεύματα λόγω δικών μου υποχρεώσεων, εκτός από τα σαββατοκύριακα που μπορούσαμε να συναντιόμαστε και τα πρωινά. Επομένως τις καθημερινές δεν ήταν εφικτό να γίνονται στο χώρο του σχολείου τα πρωινά. Βέβαια ο διευθυντής του δημοτικού σχολείου πρότεινε να πηγαίνουμε τα απογεύματα με την παρουσία ενός δασκάλου στην αρχή και στο τέλος της συνάντησης, αλλά κανένας δάσκαλος δεν προθυμοποιήθηκε να συμμετάσχει, επιβεβαιώνοντας τη δυσκολία που ενέχει η ερευνητική διαδικασία στα πλαίσια του πραγματικού

κόσμου. Έτσι απευθύνθηκα και πάλι στην Κική Μπαρτζώκα, την πρόεδρο Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων του σχολείου και μου πρότεινε το Πνευματικό Κέντρο το οποίο έχει κατάλληλη θεατρική σκηνή, μεγάλες σκούρες κουρτίνες και ευρύχωρη αίθουσα. Ο χώρος του Πνευματικού Κέντρου ήταν κατάλληλος για τις συναντήσεις μας με τα παιδιά, τόσο για την προετοιμασία, όσο και για την παράσταση. Εφόσον είχα έρθει σε επαφή με τους γονείς, πήρα την άδεια τους για τη συμμετοχή των παιδιών στην έρευνα. Είδαμε το πρόγραμμα και τις υποχρεώσεις των παιδιών και προσπαθήσαμε να δούμε ποιες μέρες έχουν διαθέσιμες. Οι γονείς ήταν αρκετά πρόθυμοι, συγκαταβατικοί και συνάμα ενθουσιασμένοι με το εγχείρημα. Η συμβολή τους καθόλη τη διάρκεια ήταν πολύτιμη. Διατηρήθηκε η διαφύλαξη της ανωνυμίας τους και της προστασίας των προσωπικών τους δεδομένων όσον αφορά τις προσωπικές αντιλήψεις των παιδιών. Επίσης πήρα την άδεια τους και για να χρησιμοποιήσω για το παράρτημα της εργασίας, φωτογραφίες που απεικονίζουν τα παιδιά κατά τη διάρκεια των βιωματικών δράσεων.

Εξαρχής είχαμε κανονίσει το πλάνο των συναντήσεών μας και καταλήξαμε να το οριστικοποιήσουμε στην πορεία για να δούμε πώς θα πάει και η συνεργασία με τα παιδιά. Στην αρχή είχαμε συμφωνήσει να συναντιόμαστε κάθε Τετάρτη απόγευμα για 2 ώρες, στην πορεία όμως βάλαμε ως μέρα συνάντησης και το Σάββατο τα πρωινά, πάλι για 2 ώρες. Ζήτησα την άδεια από τον πατέρα της εκκλησίας των Αγίων Αναργύρων, Νικόλαο Νασιώκα, ώστε να μας παραχωρήσει το χώρο του Πνευματικού Κέντρου τις συγκεκριμένες μέρες και ώρες.

Την πρώτη μέρα 13/11/13 πήρα συνέντευξη από τα παιδιά για την διερεύνηση των αντιλήψεων τους απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα, ατομικά στο γραφείο του Πνευματικού Κέντρου και τα υπόλοιπα τα απασχολούσαν οι μητέρες δύο αγοριών. Η δεύτερη συνέντευξη πραγματοποιήθηκε την τελευταία μέρα, στις 5/02/14, μετά το πέρας της υλοποίησης της παράστασης και της προβολής της στα παιδιά με προτζέκτορα, για να εξετασθεί εάν διαμόρφωσαν θετικές αντιλήψεις απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα, συμμετέχοντας καθόλη την διάρκεια της βιωματικής διαδικασίας.

Πιο συγκεκριμένα διαμορφώσαμε το χώρο κατάλληλα στο Πνευματικό Κέντρο, ώστε να αρχίσουν τα παιχνίδια «προθέρμανσης». Το Πνευματικό Κέντρο είχε μία σκηνή πάνω στην οποία κινούμασταν και όταν θέλαμε παραπάνω χώρο μετακινούσαμε τις καρέκλες από κάτω.

Λαμβάνοντας υπόψη την ηλικία των παιδιών, τον διαθέσιμο χρόνο, το κλίμα που υπήρχε, τη γενική διάθεση και τη διάθεση της στιγμής, προσάρμοζα κάθε φορά τις διάφορες ασκήσεις, οι οποίες μπορεί να εναλλάσσονταν ευέλικτα σε κάθε συνάντηση, με ασκήσεις εμπιστοσύνης με τα άλλα παιδιά της ομάδας, με ασκήσεις χαλάρωσης, συγκέντρωσης, αναπνοής, προσοχής, κινητικές ασκήσεις, ασκήσεις συνεργασίας, συντονισμού σώματος, χεριών ποδιών, προσώπου, βλέμματος, ασκήσεις εξοικείωσης με το χώρο, ισορροπίας, παραστατικότητας, ρυθμού, φαντασίας, αυτοπεποίθησης κ.ά. (Walter, 1997).

Είχα ζητήσει από τα παιδιά αν μπορούν να φορούν φόρμες και να έχουν και από ένα μπουκαλάκι με νερό το καθένα στις συναντήσεις μας. Κάθε φορά μετέφερα και τον υπολογιστή ώστε να έχουμε την κατάλληλη μουσική υπόκρουση για τις ασκήσεις μας.

Η συζήτηση με τα παιδιά κατείχε σημαντική θέση. Συζητήσαμε για παράδειγμα ότι σε μία θεατρική παράσταση μπορούμε να τραγουδήσουμε, να χορέψουμε, να γίνουμε οι σκηνογράφοι της παράστασης, οι ηθοποιοί, καθώς και οι κουκλοπαίκτες που θα παίζουν και θα δραματοποιήσουν τους ρόλους του θεατρικού ή του κουκλοθεατρικού έργου. Αναφερθήκαμε στο σώμα μας ως μέσο επικοινωνίας. Επικοινωνούν πρωτίστως τα μέλη μιας ομάδας μεταξύ τους και στη συνέχεια επικοινωνεί η ομάδα με τους άλλους. Η συζήτηση οδηγήθηκε στο ότι μέσα σε μια ομάδα δεν είναι όλοι ίδιοι αλλά είναι διαφορετικοί, επειδή ο καθένας έχει τη δική του προσωπικότητα και τα δικά του χαρακτηριστικά (εξωτερικά και εσωτερικά γνωρίσματα) και αυτό έχει πολύ ενδιαφέρον στην επικοινωνία μεταξύ μας.

Μία άλλη μέρα της συνάντησής μας, τους παρουσίασα το παραμύθι «Καλωσήρθες Καρακάζα», του Κώστα Μάγου, με το οποίο ασχοληθήκαμε. Ξεκίνησα να κάνω ανάγνωση του παραμυθιού έχοντας ταυτόχρονα τις εικόνες στραμμένες προς τα παιδιά. Τα παιδιά άκουγαν και

παρακολουθούσαν με πολύ ενδιαφέρον καθ' όλη τη διάρκεια και στο τέλος συζητήσαμε. Στην πορεία ζήτησα να μου αφηγηθούν την ιστορία και έκανα διάφορες ερωτήσεις για να διαπιστώσω εάν κατανόησαν το περιεχόμενο.

Στην πορεία των συναντήσεών μας, μιλήσαμε με τα παιδιά για το σκοτάδι και τη νύχτα και ότι δεν υπάρχει κάτι μεταφυσικό το οποίο πρέπει να μας φοβίζει στο σκοτάδι. Έπειτα μιμηθήκαμε ζωάκια που ζουν τη νύχτα, κάνοντας τους ήχους που κάνουν. Έκλεισα τα φώτα και προσπαθούσαμε να ακούσουμε ήχους στο σκοτάδι και να εξασκήσουμε την αίσθηση της ακοής. Στη συνέχεια άναψα τους δύο λαμπτήρες black light που ήδη είχα τοποθετήσει στην πρίζα, τον έναν δεξιά και τον άλλο αριστερά. Παρουσίασα στα παιδιά τις λάμπες με πολύ απλά λόγια. Τα παιδιά σηκώνονταν ένα ένα και μεταμορφώνονταν σε ό,τι ήθελαν εκείνα μέσα στο σκοτάδι, υπό το φως του black light, κάνοντας τις ανάλογες κινήσεις. Τα υπόλοιπα έπρεπε να μαντέψουν τι ακριβώς αναπαριστά το καθένα.

Στη συνέχεια μοίρασα στα παιδιά από μία άσπρη κόλλα αναφοράς, οι οποίες φωσφόριζαν στο σκοτάδι και μαρκαδόρους ώστε να ζωγραφίσουν με φωσφοριζέ χρώματα ό,τι θέλουν εκείνα. Τα παιδιά με αυτό τον τρόπο εξοικειώνονταν στο σκοτάδι και ζωγράφισαν διάφορα σχέδια τα οποία επίσης φωσφόριζαν στο σκοτάδι.

Στην πορεία τα παιδιά χωρίστηκαν σε δύο ομάδες και μοίρασα στην κάθε ομάδα από ένα χαρτόνι φωσφοριζέ. Το ένα ήταν κίτρινο και το άλλο ήταν πορτοκαλί. Η μία ήταν η ομάδα «Ήλιος» και η άλλη ήταν η ομάδα «Φεγγάρι». Η κάθε ομάδα ζωγράφισε με μαρκαδόρο αντίστοιχα ένα φεγγάρι και έναν ήλιο. Κόψαμε τα περιγράμματα και σχηματίστηκε ένας πορτοκαλί ήλιος και ένα κίτρινο φεγγάρι. Η κάθε ομάδα έπειτα κρατούσε τον ήλιο και το φεγγάρι αντίστοιχα και κάθονταν δίπλα δίπλα κοιτώντας προς τη μεριά του κοινού. Όποτε τα παιδιά της μιας ομάδας σήκωναν τον ήλιο, το φεγγάρι της άλλης ομάδας παρέμενε χαμηλά και αντίστροφα όταν ο ήλιος χαμήλωνε, τα παιδιά της άλλης ομάδας ανέβαζαν ψηλά το φεγγάρι.

Συζητήσαμε για το Μαύρο Θέατρο με κούκλες και ότι το παραμύθι με το οποίο ασχοληθήκαμε θα το παρουσιάσουμε με αυτή την τεχνική. Έπειτα παρακολουθήσαμε με τα παιδιά κάποια μικρά βιντεάκια στον υπολογιστή, που έδειχναν παραστάσεις με την τεχνική του μαύρου θεάτρου και ενθουσιάστηκαν.

Έπειτα έδειξα στα παιδιά μερικές φωτογραφίες στον υπολογιστή που απεικόνιζαν τσιγγάνους και στη συνέχεια συζητήσαμε ότι οι τσιγγάνοι έχουν θαυμάσια λαϊκή παράδοση και πολύ ωραία τραγούδια.

Στη συνέχεια ξεκινήσαμε ένα παιχνίδι που λέγεται «Στη χώρα των γαλάζιων». Το παιχνίδι είχε σκοπό να προβληματίσει τα παιδιά για την εχθρική αντιμετώπιση που υφίστανται οι ξένοι. Αυτή την αντιμετώπιση δεν τη συναντάμε μόνο στη χώρα των γαλάζιων. Πριν ξεκινήσουμε το παιχνίδι, τους είπα ένα τραγούδι (στίχοι και μουσική: Κλάους Β. Χόφμαν), (Walter, 1997). Συζητήσαμε για το περιεχόμενο του τραγουδιού, πώς νιώθουν τα παιδιά που τα διώχνουν επειδή είναι άλλο χρώμα, αλλά και για τα δικά τους συναισθήματα. Έπειτα συζητήσαμε για την πολύχρωμη χώρα, η οποία τους δέχεται όλους, ό,τι χρώμα κι αν είναι και αισθάνονται όλοι χαρούμενοι.

Στη συνέχεια μαζευτήκαμε με τα παιδιά και με αφορμή ένα κείμενο της Ελένης Σαραντίτη (2007), που τους διάβασα «Οι φίλοι μας οι τσιγγάνοι», τα παιδιά γνώρισαν τη ζωή των Ρομά (Κατσίκη-Γκίβαλου, Καλογήρου, Παπαδάτος, Πρωτονοταρίου & Πυλαρινός, 2007). Τη ζωή των Ρομά την παραλληλίσουμε με τη ζωή της καρακάζας, της ηρωίδας του παραμυθιού. Ακούσαμε τσιγγάνικη μουσική και συγκεκριμένα το Ederlezi του Goran Bregovic, ο οποίος ειδικεύεται στο τσιγγάνικο είδος μουσικής. Με το συγκεκριμένο τραγούδι εξυμνούν τον ερχομό της άνοιξης και σκεφτήκαμε ότι ίσως θα μπορούσαμε να το βάλουμε ως μουσική υπόκρουση, στην παράσταση όταν τα ζώα διοργανώνουν τον χορό τους για να καλωσορίσουν την Άνοιξη.

Στην πορεία ξεκινήσαμε την δραματουργική ανάλυση του έργου, ξεκαθαρίσαμε με τα παιδιά πόσοι είναι οι χαρακτήρες του παραμυθιού, το χώρο που εξελίσσεται η δράση και εξερευνήσαμε

τους διαλόγους ανάμεσα στα πρόσωπα. Στην πορεία πραγματοποιήσαμε διάκριση ενοτήτων δράσης πάνω στο παραμύθι «Καλωσήρθες Καρακάξα», δηλαδή το χωρίσαμε σε σκηνές και τα παιδιά έκαναν αυτοσχεδιασμούς πάνω στις σκηνικές ενότητες. Με βάση τη φωνή του κάθε παιδιού, δηλαδή αν έχει ψιλή ή βαριά ψωνή, αν μιλάει αργά ή γρήγορα, εάν κάνει μεγάλα διαλείμματα, εάν είναι διαπεραστική ή απαλή και καθησυχαστική η φωνή του και με βάση όλες τις θεατρικές ασκήσεις που κάναμε με τα παιδιά στις προηγούμενες συναντήσεις πραγματοποιήσαμε τη διανομή των ρόλων. Παρατήρησα ποιος ρόλος θα ταίριαζε σε κάθε παιδί, αλλά και τα ίδια τα παιδιά ήξεραν ενστικτωδώς και διάλεξαν το καθένα το ρόλο που του ταίριαζε και ήθελε. Επομένως δεν υπήρχαν προβλήματα στη διανομή των ρόλων.

Τις επόμενες μέρες τους έδειξα τα φωσφοριζέ χαρτόνια που χρησιμοποιήθηκαν για τις ανάγκες της κατασκευής των ηρώων της παράστασης και τους εξήγησα τον τρόπο με τον οποίο θα κατασκευάσουμε τις επίπεδες κούκλες και τον τρόπο με τον οποίο θα τις κρατούν μέσα στο σκοτάδι. Τους έδειξα πώς θα τις σχεδιάσουμε κοιτώντας τις εκόνες του παραμυθιού και τα ματάκια που θα κολλήσουμε, τους φωσφοριζέ μαρκαδόρους τους οποίους θα χρησιμοποιήσουμε για να βάψουμε κάποιες λεπτομέρειες και τα ποδαράκια που θα προσθέσουμε σε κάποια ζώακια.

Ξεκινήσαμε να κατασκευάζουμε τα ζώακια του έργου, αφού πρώτα πειραματιστήκαμε πάνω σε διάφορα χαρτόνια, με τις ομάδες των παιδιών σχεδιάσαμε και χρωμάτισαμε. Κλείσαμε τα φώτα και ανάψαμε τις λάμπες black light για να δούμε πώς φαίνονται. Σχεδιάσαμε δύο φορές το καθένα, για τη μπροστινή και την πίσω όψη, ώστε να γυρίζουν τις κούκλες τα παιδιά πάνω στη σκηνή. Όταν τελείωσε ο σχεδιασμός στην πορεία, κόψαμε τα ζώακια με ψαλιδάκια τα οποία ήταν κατάλληλα για παιδιά. Έπειτα τα παιδιά διάλεξαν τα ματάκια (εμπορίου) που θα κολλούσαν στα ζώακια τους το καθένα. Ευχαριστήθηκαν πολύ αυτή τη διαδικασία και έδειχναν όλα πολύ προσηλωμένα στις δραστηριότητές τους. Το κάθε ένα είχε πάρει το δικό του ζώακι και το επιμελούνταν με ιδιαίτερη προσοχή. Έπειτα κολλήσαμε τις δύο επιφάνειες αφού ανάμεσα είχαμε τοποθετήσει από μία ράβδο στο κάθε ζώακι τις οποίες τις είχα βάψει με μαύρο σπρέι. Τα παιδιά

τα κράτησαν, ώστε να παίζουν τους διαλόγους του έργου. Ακόμη και να μην θυμόντουσαν τα λόγια επακριβώς, μπορούσαν να πραγματοποιήσουν έναν κατευθυνόμενο αυτοσχεδιασμό. Ήταν χαρούμενα που κρατούσαν την επίπεδη κούκλα, στα χέρια τους. Ανάψαμε τις black lights και σβήσαμε τα φώτα. Εγώ έκανα την αφηγήτρια.

Συζητήσαμε για τις κινήσεις τους πάνω στη σκηνή, όταν κρατούν τις επίπεδες κούκλες, για τις σκηνοθετικές λεπτομέρειες στην κίνηση και στη φωνή. Προγραμματίσαμε να έχουμε δύο μικρόφωνα ένα μπροστά στη σκηνή για να βοηθάει να ακούγονται περισσότερο οι φωνές των παιδιών, κι ένα για την αφηγήτρια και τη μουσική που θα ακούγεται.

Συνεχίζοντας τις πρόβες, τα παιδιά έμπαιναν στη θέση των ηρώων και σχολίαζαν τους διαλόγους και τις αντιδράσεις τους. Στα πλαίσια της δραματουργικής ανάλυσης χωρίστηκαν δύο μεικτές ομάδες παιδιών και η κάθε ομάδα έκανε από μια άσκηση, από την οποία αναδύονταν αντιλήψεις που είχαν διαμορφώσει τα παιδιά για τους ήρωες του έργου. Τα παιδιά της πρώτης ομάδας έπαιξαν «την κουτσομπόλα», πήραν ρόλους πολιτών οι οποίοι βρίσκονταν στην αγορά και σχολίαζαν εκ των υστέρων με τη μορφή «κουτσομπολιού», τη συμπεριφορά των ηρώων του έργου. Με τη δεύτερη ομάδα κάναμε επίσης μία άσκηση, παίζαμε τον «τηλεοπτικό σταθμό». Στόχος ήταν η επεξεργασία του συγκεκριμένου θέματος της ιστορίας, η επικοινωνία μεταξύ των μελών της ομάδας και η ανάδυση των αντιλήψεων με δημιουργικό τρόπο. Οι μαθητές μπορούσαν να εκφραστούν αβίαστα και ανώδυνα ενισχύοντας την αυτοπεποίθησή τους (Ελένη & Τριανταφυλλοπούλου, 2007).

Στην πορεία στρώσαμε κάτω ένα πανί και από πάνω ένα χαρτί του μέτρου και αρχίσαμε να βάφουμε με πράσινη μπογιά το χαρτί ώστε να το μετατρέψουμε σε γκαζόν. Έπειτα κολλήσαμε φύλλα και λουλούδια επάνω και το αφήσαμε να στεγνώσει. Ήρθε ο Χαράλαμπος Μπάρδας, ο οποίος θα επιμελούνταν τη μουσική υπόκρουση της παράστασης και κάναμε πρόβα όλοι μαζί, για να δέσει η παράσταση με την κατάλληλη μουσική. Τέλος φτιάξαμε το κλουβί και το σταθεροποιήσαμε με νήματα, ώστε να κρέμεται από ψηλά και κολλήσαμε χαρτί του μέτρου και

φύλλα πάνω στον καλόγερο που ήδη είχαμε, ώστε να δημιουργήσουμε το δέντρο της βελανιδιάς. Πίσω και τριγύρω από τη σκηνή του Πνευματικού Κέντρου υπήρχαν ήδη σκουρόχρωμες βελούδινες κουρτίνες, οπότε δεν χρειάστηκε να τοποθετήσουμε εμείς για τις ανάγκες της παράστασης, με την τεχνική του Μαύρου Θεάτρου με κούκλες. Όλο το διάστημα η διαδικασία της προετοιμασίας ήταν πολύ σημαντική. Απολαύσαμε με τα παιδιά ένα ευχάριστο «ταξίδι» μέχρι να φτάσουμε στον «προορισμό» μας.

Την ημέρα της παράστασης τα παιδιά ντύθηκαν με μαύρα ρούχα, ώστε να μην ξεχωρίζουν όταν ανάψουμε το black light. Μοίρασα κάποιες καρτέλες στο κοινό οι οποίες παρουσίαζαν τα ονόματα των παιδιών και τους ρόλους που έπαιζε το καθένα. Πήγαμε όλοι πιο νωρίς για να κάνουμε μια τελευταία βιωματική προσέγγιση. Αρχίζει να γεμίζει η αίθουσα με γονείς και φίλους και τα παιδιά ήταν πολύ ενθουσιασμένα. Η παράσταση ξεκίνησε και τα φώτα έσβησαν. Οι φωτογραφίες από τους θεατές την ώρα της παράστασης ήταν περιορισμένες διότι το φως από τα φλας των φωτογραφιών θα μείωνε αρκετά την μαγική αίσθηση της παράστασης και θα αποκάλυπτε τους κουκλοπαίκτες. Έτσι όποιος ήθελε να φωτογραφίσει θα μπορούσε, αλλά χωρίς φλας. Εγώ ήμουν η αφηγήτρια, ο Χαράλαμπος Μπάρδας συντόνιζε τη μουσική υπόκρουση της παράστασης και τα παιδιά εμπνύχωναν τις κούκλες. Κάθε φορά που τα παιδιά είχαν μονόλογο ή διάλογο, η μουσική χαμήλωνε για να ακούγονται καλύτερα. Υπήρχε βέβαια το μικρόφωνο κρυμμένο μπροστά στη σκηνή. Κατά τη διάρκεια της παράστασης τα παιδιά κουνούσαν τις κούκλες τους όταν μιλούσε το καθένα και πραγματοποιούσαν τις αντίστοιχες κινήσεις, ανάλογα με τη κάθε σκηνή. Υπήρξε αλληλεπίδραση και με το κοινό, όταν π.χ. ο λαγός ρώτησε τους θεατές μήπως είδαν πού πήγε η καρακάξα. Στο τέλος άνοιξαν τα φώτα και τα παιδιά άφησαν κάτω τις κούκλες τους. Έβγαλαν τα σκουφάκια τους, πιάστηκαν όλα χέρι χέρι και έκαναν τρεις υποκλίσεις προς το κοινό το οποίο χειροκροτούσε. Το χειροκρότημα ήταν η ανταμοιβή όλης της προετοιμασίας για την υλοποίηση αυτής της παράστασης. Έπειτα πήρε το καθένα την κούκλα του και κατέβηκαν κάτω για να τους παρουσιάσω. Ευχαρίστησα τους θεατές αλλά και όλους όσους

βοήθησαν να επιτευχθεί αυτή η παιδική παράσταση. Τα δικά μου συναισθήματα, αλλά και των παιδιών ήταν χαρά, ικανοποίηση και ενθουσιασμός. Δημιουργήσαμε, εκφραστήκαμε, δώσαμε και πήραμε ζωή εμψυχώνοντας τις κούκλες και βιώνοντας αυτή τη δραματοποίηση. Μετά το πέρας της υλοποίησης της παράστασης μαζευτήκαμε με τα παιδιά για να παρακολουθήσουμε σε προτζέκτορα την παράσταση. Τα παιδιά ήταν αντικειμενικοί αλλά και αυστηροί κριτές με τους εαυτούς τους, όμως το αποτέλεσμα τους ικανοποίησε αρκετά. Έπειτα πήρα την τελική συνέντευξη από το κάθε παιδί.

Στο παράρτημα παρουσιάζεται το ημερολόγιο στο οποίο καταγράφεται με λεπτομέρειες όλη η διαδικασία που ακολουθήθηκε για κάθε ημέρα ξεχωριστά από την αρχή μέχρι το τέλος.

3ο Κεφάλαιο

Ανάλυση

3.1 Αναλυτική διαδικασία της συνέντευξης

Οι ερωτήσεις που έκανα στα παιδιά όσον αφορά στις αντιλήψεις τους απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα και οι απαντήσεις που μου δόθηκαν ήταν εστιασμένες στους εξής θεματικούς άξονες:

α. Σχέση εγγύτητας με παιδιά διαφορετικού πολιτισμικού πλαισίου.

α1. στη γειτονιά,

α2. στο σχολείο,

α3. στην τάξη και

α4. στο θρανίο.

β. Σχέση με παιδιά Ρομά στη γειτονιά.

γ. Ανταλλαγή γλωσσικών χαρακτηριστικών και γλωσσική επικοινωνία

δ. Ενσυναίσθηση για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν γενικά τα παιδιά που έρχονται από ξένη χώρα.

Στο παράρτημα υπάρχει το σύνολο του υλικού, ώστε να παρακολουθήσει κάποιος τους παρακάτω αναλυτικούς ισχυρισμούς του περιεχομένου.

1^ο παιδί

α. Σχέση εγγύτητας με παιδιά διαφορετικού πολιτισμικού πλαισίου

Το 1^ο παιδί στην πρώτη συνέντευξη στην αρχική φάση, απάντησε ότι θα μπορούσε να κάνει παρέα στην γειτονιά του με κάποιο παιδί από διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο. Θα έπαιζαν διάφορα παιχνίδια και γενικώς ήταν εξαρχής δεκτικό. «Θα παίζαμε διάφορα παιχνίδια.. επειδή θα είχε άλλη γλώσσα...κάτι που δεν θα χρειάζεται να μιλάμε συνέχεια...ένα επιτραπέζιο.. κάτι θα παίζαμε...». Θα μπορούσε να κάνει παρέα και στο σχολείο μαζί του. Στην τάξη επίσης θα έκαναν

παρέα και θα καθόταν και στο ίδιο θρανίο. Το ίδιο δεκτικό ήταν και στη δεύτερη συνέντευξη, στην τελική φάση σε όλα τα πλαίσια (γειτονιά, σχολείο, τάξη, θρανίο).

β. Σχέση με παιδιά Ρομά στη γειτονιά

Στην πρώτη συνέντευξη, στην αρχική φάση, ήταν σκεπτικό για το αν θα έκανε παρέα με ένα παιδί Ρομά στη γειτονιά του. Έτεινε προς θετική απάντηση αλλά και πάλι δεν ήξερε: «Δεν ξέρω...μπορεί να μπορεί και όχι...τώρα. ..ίσως να μπορούσαμε να παίζουμε ναι.. πάλι αυτά τα παιχνίδια που είπαμε...δεν ξέρω...». Στη δεύτερη συνέντευξη, στην τελική φάση, επίσης είναι σκεπτικό αλλά τείνει πιο πολύ προς θετική κατεύθυνση, «Έτσι νομίζω».

γ. Ανταλλαγή γλωσσικών χαρακτηριστικών και γλωσσική επικοινωνία

Στην αρχική φάση απάντησε ότι θα ήθελε να μιλούσαν κοινή γλώσσα για να παίζουν καλύτερα, έστω και με κάποιες λέξεις. Θα ήθελε να μάθει το άλλο παιδί τη δική του γλώσσα, γιατί το χρειάζεται περισσότερο, για να επικοινωνεί και με τα άλλα παιδιά, αλλά και το ίδιο θα ρωτούσε κάποιες λέξεις. «Γιατί θα μπορούσαμε να παίζουμε και κάποια άλλα παιχνίδια και να μιλήσουμε έστω και με αυτές τις λέξεις.. ε και θα παίζαμε καλύτερα». Στην τελική φάση βρίσκει περισσότερο ενδιαφέρον να μάθει κάποιες βασικές λέξεις για να συννενοούνται και εστιάζει στο ότι θα είχε ενδιαφέρον η επικοινωνία τους.

δ. Ενσυναίσθηση για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν γενικά τα παιδιά που έρχονται από ξένη χώρα.

Στην αρχική φάση πιστεύει ότι «Μπορεί να αφήνει στη χώρα του τους παλιούς του φίλους και τις πρώτες μέρες να είναι λίγο στενοχωρημένο ..αλλά μετά από ένα μήνα θα έχει συνηθίσει...». Στη τελική φάση ανέφερε και πάλι ότι δεν θα έχει φίλους γιατί τους έχει αφήσει στη δική του

χώρα και πρόσθεσε ότι δεν θα έχει και τους συγγενείς του, τη στήριξη της οικογένειας. Μπαίνοντας στη θέση του, θεωρεί ότι πρέπει να του κάνουν παρέα οι νέοι φίλοι.

2^ο παιδί

α. Σχέση εγγύτητας με παιδιά διαφορετικού πολιτισμικού πλαισίου

Το 2^ο παιδί στην αρχική φάση ανέφερε ότι θα έκανε παρέα στη γειτονιά, με παιδί που προερχόταν από άλλη χώρα, θα έπαιζαν, θα διάβαζαν μαζί και γενικώς ήταν θετικό και για το σχολείο, για την τάξη και θα κάθονταν στο ίδιο θρανίο. Στην τελική φάση επίσης παρέμεινε θετικό για τη γειτονιά, «Ναι θα κάναμε παρέα...», για το σχολείο, για την τάξη και το θρανίο.

β. Σχέση με παιδιά Ρομά στη γειτονιά

Στην αρχική φάση απάντησε ότι θα έπαιζε με ένα παιδί Ρομά στη γειτονιά και στην δεύτερη συνέντευξη εμπλούτισε την απάντησή του λέγοντας ότι το παιδί Ρομά θα μάθαινε διάφορα πράγματα από τον ίδιο, αλλά και ο ίδιος από αυτό, οπότε θα έκαναν παρέα.

γ. Ανταλλαγή γλωσσικών χαρακτηριστικών και γλωσσική επικοινωνία

Στην αρχική φάση απάντησε ότι θα ήθελε να μάθει τη δική του γλώσσα το άλλο παιδί, αλλά και αυτό θα ήθελε να μάθει τη γλώσσα του, για να μιλάνε κιόλας, εκτός από το παιχνίδι. «Γιατί θα μπορούμε να παίζουμε και να κάνουμε και άλλα πράγματα...να μιλάμε...». Στην τελική φάση απάντησε επίσης ότι θα ήθελε να μάθουν ο ένας τη γλώσσα του άλλου για να μιλάνε μεταξύ τους, «Για να μπορούμε να μιλάμε μεταξύ μας».

δ. Ενσυναίσθηση για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν γενικά τα παιδιά που έρχονται από ξένη χώρα

Στην αρχική φάση απάντησε ότι δεν ξέρει αν θα μπορούσε να καταλάβει τι προβλήματα αντιμετωπίζει ένα παιδί που έρχεται από ξένη χώρα, αλλά πιστεύει ότι σίγουρα θα αντιμετωπίζει οικονομικά προβλήματα. Έπειτα στην τελική φάση απάντησε ότι θα έχει οικονομικά προβλήματα και δεν θα έχει πολλούς φίλους. Φάνηκε στην τελική φάση να μπαίνει περισσότερο στη θέση των παιδιών αυτών, «Οικονομικά προβλήματα... Δεν έχει πολλούς φίλους».

3^ο παιδί

α. Σχέση εγγύτητας με παιδιά διαφορετικού πολιτισμικού πλαισίου

Το 3^ο παιδί, στην αρχική φάση, ανέφερε ότι θα μπορούσε να κάνει παρέα στη γειτονιά με παιδιά διαφορετικού πολιτισμικού πλαισίου, θα γνωρίζονταν και θα έκαναν παρέα, αφού πρώτα θα τελείωναν τα μαθήματά τους. «Ε ναι θα μπορούσα..Θα μπορούσα , θα γνωριζόμασταν, θα κάναμε παρέα ναι..Θα τελειώναμε τα μαθήματά μας..Θα κατεβαίναμε να παίζουμε παιχνίδια με μπάλα..και αυτά». Επίσης θα έκαναν παρέα στο σχολείο, στην τάξη και θα κάθονταν στο ίδιο θρανίο. Περισσότερο θετικό στις αντιλήψεις του φάνηκε στην τελική φάση, στην οποία αναφέρει ότι θα έκανε παρέα, ιδίως αν δεν ήταν και κάποιοι άλλοι φίλοι του, θα έπαιζαν στο σπίτι του, ή σε κάποιο πάρκο αν ήταν καλός ο καιρός. Στο σχολείο θα έκανε παρέα και θα έλεγε και στους υπόλοιπους φίλους του ότι είναι καλό παιδί, το ίδιο και στην τάξη και θα κάθονταν στο ίδιο θρανίο αν ήταν μόνος του.

β. Σχέση με παιδιά Ρομά στη γειτονιά

Στην αρχική φάση ήταν λίγο αβέβαιο αλλά στην τελική φάση είπε ότι θα μπορούσε να κάνει παρέα με παιδιά Ρομά στη γειτονιά «Δεν ξέρω..ε..θα μπορούσα ναι ..γιατί μπορώ να κάνω και με όλα τα παιδιά παρέα.. ναι». Στην τελική φάση ήταν πιο σίγουρο και είπε ότι θα έκανε.

γ. Ανταλλαγή γλωσσικών χαρακτηριστικών και γλωσσική επικοινωνία

Στην αρχική φάση απάντησε ότι θα ήθελε να μάθουν ο ένας τη γλώσσα του άλλου και θα του άρεσε να ακούει και να μαθαίνει. Στην τελική φάση απάντησε «Ναι ,για να μπορούμε να μιλάμε πιο εύκολα...». Εστίασε επιπλέον στην γλωσσική επικοινωνία μεταξύ τους.

δ. Ενσυναίσθηση για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν γενικά τα παιδιά που έρχονται από ξένη χώρα

Στην αρχική φάση πιστεύει ότι το παιδί που έρχεται από μια ξένη χώρα, δεν ξέρει τα υπόλοιπα παιδιά, τα μαθήματα του φαίνονται δύσκολα, δεν είναι εύκολη η ζωή του, όμως θα γνωρίσει τα παιδιά , θα μάθει και τα μαθήματα και θα είναι σαν κι αυτούς, δηλαδή θα τους μοιάσει: «Ναι δεν ξέρει παιδιά...γνωρίζει και άλλα...τα μαθήματα του φαίνονται λίγο δύσκολα..αλλά μετά θα είναι πιο εύκολη η ζωή του γιατί θα ξέρει τουλάχιστον καινούρια παιδιά, θα ξέρει και τα μαθήματα...και θα είναι σαν κι εμάς». Στην τελική φάση αναφέρει ότι: «έχει το άγχος ότι μπορεί να μη τον έχουν φίλο...ότι μπορεί να είναι δύσκολη η γλώσσα...και τι θα συνέβαινε εκεί..πολλά κακά ή...καλά...» Παρατηρείται ότι στην τελική φάση δεν αναφέρει ότι το παιδί θα τους μοιάσει στο μέλλον, ότι θα είναι σαν κι αυτούς, δεν το αφομοιώνει μαζί τους.

4^ο παιδί

α. Σχέση εγγύτητας με παιδιά διαφορετικού πολιτισμικού πλαισίου

Το 4^ο παιδί στην αρχική φάση απάντησε ότι θα έκανε παρέα στη γειτονιά με παιδί διαφορετικού πολιτισμικού πλαισίου: «Θα κάναμε τη γλώσσα του, θα παίζαμε πολλά παιχνίδια και αν ήταν κορίτσι θα παίζαμε πολλά κοριτσίστικα παιχνίδια». Θα έκαναν παρέα στο σχολείο και στην ίδια τάξη, παρόλο που για την τάξη είπε ότι: «Ε..οι άλλοι θα του έλεγαν όχι..αλλά εμείς τα κορίτσια θα του λέγαμε ναι, γιατί θα είναι καλό παιδί...»...«ένα αγόρι, θα του έλεγε ότι δεν σε θέλουμε στην παρέα μας..δεν είσαι καλός..είσαι από ξένη χώρα..ένας συμμαθητής μας που δεν

μας θέλει και πολύ για παρέα...». Τέλος θα μπορούσε να καθίσει στο ίδιο θρανίο μαζί του: «Σκέφτομαι ότι θα είναι καλό παιδί, θα μάθει νέα πράγματα και θα είναι ήσυχος». Στην τελική φάση απάντησε επίσης ότι θα έκανε στη γειτονιά πολύ παρέα με αυτό το παιδί και για το σχολείο είπε: «Ναι. Γιατί δεν θα είχε πολλούς φίλους και αν έβρισκε εμένα και με έβλεπε καλή..βέβαια να κάναμε παρέα». Θα μπορούσαν να κάνουν παρέα στην τάξη και να καθήσουν στο ίδιο θρανίο και μάλιστα αν συναντούσε δυσκολίες θα μπορούσε να το βοηθήσει.

β. Σχέση με παιδιά Ρομά στη γειτονιά

Για το αν θα έκανε παρέα στη γειτονιά με κάποιο παιδί Ρομά είπε στην αρχική φάση: «Ε..ναι..γιατί όλους πρέπει να τους έχουμε φίλους ακόμη κι αν είναι από διαφορετική πόλη ή χώρα». Στην τελική φάση ανέφερε ότι θα έκαναν μια χαρά.

γ. Ανταλλαγή γλωσσικών χαρακτηριστικών και γλωσσική επικοινωνία

Στην αρχική φάση είπε για τις γλώσσες: «Θέλω να μάθει τη δική μας, γιατί έχει πάρα πολλά περίεργα πράγματα. Και η δική του είναι πολύ περίεργη γιατί έχει πάρα πολλές περίπλοκες λέξεις». Θα ήθελε να μιλούν την ίδια γλώσσα γιατί «όλες οι γλώσσες είναι καλές, μαθαίνεις νέα πράγματα και μπορείς να μιλάς με όλους». Στην τελική φάση είπε επίσης το ίδιο ότι θα ήθελε να επικοινωνούν και να μάθει ο ένας τη γλώσσα του άλλου.

δ. Ενσυναίσθηση για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν γενικά τα παιδιά που έρχονται από ξένη χώρα

Στην αρχική φάση πιστεύει ότι επειδή θα μιλάει μία ξένη γλώσσα θα αντιμετωπίζει πρόβλημα, επειδή δεν θα το ήθελαν οι συμμαθητές του αφού δεν θα μπορεί να εκφραστεί λεκτικά , αλλά θα μπορεί να δείξει με τις εκφράσεις του προσώπου του: «Θυμό, λύπη, χαρά, ε.. μοναξιά, δειλία...». Στην τελική φάση εστίασε στα προβλήματα που αντιμετωπίζει το παιδί στη χώρα του και τον αναγκάζουν να έρθει εδώ δηλαδή είπε: «αν έρχεται από την Αφρική καταλαβαίνω γιατί είναι φτωχή χώρα, ή από την Συρία που γίνεται πόλεμος , ή από άλλες χώρες δεν ξέρω...» Στην ερώτηση «Εδώ στην Ελλάδα πώς μπορεί να νιώθει αυτό το παιδάκι;» απάντησε ότι θα νιώθει «Χαρούμενο γιατί ήρθε σε μια χώρα που δεν είναι όλο δυσκολίες...».

5^ο παιδί

α. Σχέση εγγύτητας με παιδιά διαφορετικού πολιτισμικού πλαισίου

Το 5^ο παιδί από την αρχική φάση ήταν δεκτικό δηλαδή θα μπορούσε να κάνει παρέα στη γειτονιά, θα το έφανε στο σπίτι του να δουν ταινία, στο σχολείο θα έκαναν παρέα, στην τάξη και θα κάθονταν και στο ίδιο θρανίο. Στην τελική φάση είπε ότι θα έκαναν παρέα στη γειτονιά και θα του γνώριζε και τους φίλους του. Για το σχολείο, εστίασε στον χαρακτήρα του παιδιού και απάντησε ότι «θα τον γνώριζα πρώτα να δω αν ήταν καλό παιδί και άμα ήταν καλό παιδί, θα κάναμε». Θα έκαναν παρέα επίσης στο τμήμα και θα κάθονταν στο ίδιο θρανίο.

β. Σχέση με παιδιά Ρομά στη γειτονιά

Στην αρχική φάση απάντησε ότι θα έπαιζαν: «Θα το έπαιρνα να παίζουμε μαζί με τις φίλες μου, να γνωρίσει τα παιδιά του σχολείου». Στην τελική φάση απάντησε πάλι θετικά, γιατί όλοι οι άνθρωποι είπε, έχουν τα ίδια δικαιώματα, όπως και όλα τα παιδιά και θα του έκανε παρέα.

γ. Ανταλλαγή γλωσσικών χαρακτηριστικών και γλωσσική επικοινωνία

Στην αρχική φάση απάντησε ότι θα ήθελε να μάθει μία άλλη γλώσσα για να μπορεί να συνεννοείται με το άλλο παιδί: «Για να μπορώ να συνεννοούμαι μαζί του». Στην τελική φάση συμπλήρωσε ότι θα ήθελε και το άλλο παιδί να μάθει τη δική της.

δ. Ενσυναίσθηση για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν γενικά τα παιδιά που έρχονται από ξένη χώρα

Στην αρχική φάση απάντησε ότι το παιδί δεν θα έχει φίλους και θα κάθεται μόνο του. «Γιατί αν έρθεις από μία άλλη χώρα δεν θα ξέρεις τι ανθρώπους έχει κάθε χώρα...». Στην τελική φάση είπε ότι θα του λείπουν οι φίλοι του οι παλιοί, το σχολείο του και οι υπόλοιποι συγγενείς του.

6^ο παιδί

α. Σχέση εγγύτητας με παιδιά διαφορετικού πολιτισμικού πλαισίου

Το 6^ο παιδί στην αρχική φάση απάντησε για τη γειτονιά «θα μπορούσα να κάνω παρέα γιατί είμαστε όλοι φίλοι».. «Θα παίζαμε, θα χορεύαμε, θα κάναμε πολλά διασκεδαστικά πράγματα. Θα παίζαμε και στο σχολείο μαζί και στην τάξη και αν ήταν κορίτσι θα καθόμασταν και στο ίδιο θρανίο». Στην τελική φάση απάντησε με περισσότερο κριτική σκέψη λέγοντας ότι θα το γνώριζε καλύτερα και θα έκαναν παρέα παίζοντας. Στο σχολείο επίσης είπε ότι αν θα μπορούσαν να επικοινωνήσουν θα του έκανε πολύ παρέα και θα τον είχε κολλητό, όπως και στην τάξη τους και αν ήταν κορίτσι θα κάθονταν και στο ίδιο θρανίο.

β. Σχέση με παιδιά Ρομά στη γειτονιά

Στην αρχική φάση απάντησε διστακτικά και αβέβαια για το αν θα έκανε παρέα με παιδί Ρομά στη γειτονιά, «Ε δεν ξέρω τώρα...μπορεί και να κάναμε»... «Μπορεί και μερικές φορές να μαλώνουμε..να του έλεγα ότι δεν σε έχω φίλο, να μου έλεγε δεν σε έχω φίλη»... «Γιατί είναι ένα παιδί από άλλη χώρα και μπορεί να μην καταλαβαίνει τις δικές μας τις κουβέντες..ε και τότε θα γινόταν αυτό το πράγμα.. (Παύση)...Γιατί ένα φτωχό παιδί δεν θα έχει να φάει και θα μου ζητάει φαγητό αλλά εγώ δεν θα έχω και θα με πιέζει και θα με χτυπάει...». Στην τελική φάση απάντησε θετικά, λέγοντας ότι θα ήθελε να γίνουν φίλοι, «να λέμε τα αισθήματά μας...να κάνουμε πολλά πράγματα».

γ. Ανταλλαγή γλωσσικών χαρακτηριστικών και γλωσσική επικοινωνία

Το 6^ο παιδί απάντησε στην αρχική φάση ότι θα ήθελε πολύ να μάθει εκείνο τη δική της γλώσσα και να μάθει κι αυτή τη δική του για να μιλούν καλύτερα και να γίνουν πολύ καλοί φίλοι. Έπειτα στην τελική φάση επίσης απάντησε «θα το ήθελα πολύ».

δ. Ενσυναίσθηση για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν γενικά τα παιδιά που έρχονται από ξένη χώρα

Στην αρχική φάση απάντησε «αντιμετωπίζει προβλήματα γιατί θα χάσει τους φίλους του, την παρέα του και τους συγγενείς του» και στην τελική φάση επίσης η απάντησή της ήταν «νομίζω ότι επειδή θα χάσει τους δικούς του, τους φίλους του , θα του λείψει η γειτονιά του..αυτά».

7^ο παιδί

α) Σχέση εγγύτητας με παιδιά διαφορετικού πολιτισμικού πλαισίου

Το 7^ο παιδί απάντησε στην αρχική φάση ότι θα μπορούσαν να κάνουν παρέα στη γειτονιά με παιδί διαφορετικού πολιτισμικού πλαισίου. Στο σχολείο και στην τάξη θα έκαναν επίσης παρέα και τόνισε ότι θα έπαιζαν όλοι μαζί και με τα άλλα παιδιά. «Θα κάναμε μαζί παρέα και θα ήμασταν όπως και τα άλλα τα παιδιά μαζί..όλοι μαζί...». Επίσης θα μπορούσε να καθίσει με αυτό το παιδί στο ίδιο θρανίο. Έπειτα στην τελική φάση ανέφερε ότι θα ήθελε να κάνουν παρέα στη γειτονιά. Στην τάξη και στο σχολείο απάντησε «Αν το γνώριζα και ήταν καλό παιδί θα το έκανα παρέα».

β. Σχέση με παιδιά Ρομά στη γειτονιά

Η απάντηση του παιδιού στην αρχική φάση ήταν: «Ε θα κάναμε..αλλά όχι και πολύ μαζί παρέα και με άλλα παιδιά θα κάναμε...». «Γιατί... μην γίνει τίποτα, μην πάθει τίποτα αυτό το παιδί, μην πάθω εγώ τίποτα και..αυτά». Εξέφρασε μία αβεβαιότητα ή φόβο και έδειξε ότι θα ένιωθε περισσότερο ασφαλής αν ήταν και άλλα παιδιά μαζί. Στην τελική φάση απάντησε ότι θα το άφηνε μερικές μέρες να δει αν είναι καλό παιδί και έπειτα θα έκανε, εστιάζοντας στον χαρακτήρα του παιδιού. «Ναι. Θα το άφηνα μερικές μέρες να δω αν είναι καλό παιδί...».

γ. Ανταλλαγή γλωσσικών χαρακτηριστικών και γλωσσική επικοινωνία

Στη συγκεκριμένη ερώτηση στην αρχική φάση απάντησε ότι θα ήθελε να μάθει εκείνο τη δική της γλώσσα γιατί εκείνης θα της ήταν πιο δύσκολο να μάθει τη δική του. Στην τελική φάση, θα ήθελε και πάλι εκείνο να μάθει τη δική της γλώσσα, γιατί θα της φαινόταν δύσκολο να μάθει εκείνη άλλη γλώσσα. «Αυτό να μάθει τη δική μου.. Γιατί εμένα θα μου φαινόταν πιο δύσκολο...»

δ. Ενσυναίσθηση για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν γενικά τα παιδιά που έρχονται από ξένη χώρα

Στην αρχική φάση απάντησε ότι δεν έχουν να φάνε και δεν έχουν χρήματα και πιστεύει ότι θα μπορούσε κι εκείνη να τα πάθαινε αυτά. «Θα μπορούσα κι εγώ να τα πάθαινα αυτά..και να μην είχαμε να φάμε, να μην είχαμε χρήματα..και αυτά». Στην τελική φάση απάντησε «Ότι φεύγει από τους φίλους του, δεν ξέρει όταν έρθει σε εμάς αν είμαστε καλοί ή αν δεν είμαστε...».

8ο παιδί

α. Σχέση εγγύτητας με παιδιά διαφορετικού πολιτισμικού πλαισίου

Το 8^ο παιδί στην αρχική φάση απάντησε ότι δεν ξέρει αν θα έκανε παρέα στη γειτονιά με παιδί διαφορετικού πολιτισμικού πλαισίου, γιατί δεν θα ήξερε την ίδια γλώσσα με αυτό, οπότε δεν θα έκαναν παρέα. Αν ήξεραν την ίδια γλώσσα θα έκαναν λίγο παρέα. Δεν θα έκαναν πολύ παρέα ούτε στο σχολείο, ούτε στην τάξη και δεν ξέρει αν θα κάθονταν στο ίδιο θρανίο μαζί. Στην τελική φάση παρατηρείται ότι επηρεάζονται οι αντιλήψεις του και γίνονται θετικές αφού είπε ότι θα έκανε παρέα στη γειτονιά, στο σχολείο και στην τάξη και μάλιστα θα κάθονταν και στο ίδιο θρανίο.

β. Σχέση με παιδιά Ρομά στη γειτονιά

Με τα παιδιά Ρομά απάντησε στην αρχική φάση ότι δεν θα έκανε παρέα μαζί τους γιατί θα του την έσπαγαν, «επειδή είναι σπαστικά». Φαίνεται ότι οι αντιλήψεις του είναι αρνητικές απέναντι τους. Στη τελική φάση δεν αλλάζουν απλώς μετριάζονται κάπως. Δε θα έκανε παρέα μαζί τους αλλά πλέον δεν αναφέρει ότι είναι «σπαστικά», «Δεν ξέρω..πάντως δεν θα έκανα».

γ. Ανταλλαγή γλωσσικών χαρακτηριστικών και γλωσσική επικοινωνία

Στη συγκεκριμένη ερώτηση στην αρχική φάση απάντησε ότι θα ήθελε να μάθει το άλλο παιδί τη δική του γλώσσα, επειδή ο ίδιος θα είχε δυσκολίες να μάθει την άλλη γλώσσα., ενώ στην τελική φάση απάντησε μονολεκτικά για το αν θα ήθελε να μάθει ο ένας τη γλώσσα του άλλου. «Ναι».

δ. Ενσυναίσθηση για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν γενικά τα παιδιά που έρχονται από ξένη χώρα

Όσον αφορά τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, απάντησε στην αρχική φάση ότι δεν μιλούν την ίδια γλώσσα με τα υπόλοιπα παιδιά, ενώ στην τελική φάση πρόσθεσε επιπλέον εκτός από το ότι δεν ξέρουν τη δική μας γλώσσα, ότι δεν έχουν πολλούς φίλους. «Δεν ξέρει τη δικιά μας γλώσσα και δεν έχει πολλούς φίλους».

9^ο παιδί

α. Σχέση εγγύτητας με παιδιά διαφορετικού πολιτισμικού πλαισίου

Το 9^ο παιδί στην αρχική φάση απάντησε ότι θα έκανε παρέα στη γειτονιά με παιδιά διαφορετικού πολιτισμικού πλαισίου, όπως και στο σχολείο και στην τάξη και θα κάθονταν στο ίδιο θρανίο αν δεν ήταν αγόρι. Στην τελική φάση οι αντιλήψεις του ήταν επίσης θετικές σε όλα.

β. Σχέση με παιδιά Ρομά στη γειτονιά

Σε αυτή την ερώτηση απάντησε στην αρχική φάση: « Ε.. Δεν ξέρω.. μπορεί να πεινούσε και όταν εγώ θα έβγαινα διάλειμμα αυτό μπορεί να έμπαινε μέσα και να έτρωγε το φαγητό μου...»..«θα μπορούσα να κάνω παρέα και θα του έπαιρνα κάποια ρούχα να τα φορέσει..και μετά να παίζουμε και να μην το λένε έτσι...τσιγγανάκι ότι είναι..να είναι κανονικό, όπως εμείς που

είμαστε..αυτά». Παρατηρείται ο φόβος προς τα παιδιά Ρομά και η αντίληψη ότι κλέβουν γιατί πεινούν. Επίσης φαίνεται ότι θέλει να αφομοιωθούν πρώτα με τα ελληνόπουλα, για να τα κάνει παρέα. Στην τελική φάση εστιάζει στον χαρακτήρα του παιδιού Ρομά και απαντάει για το αν θα έκανε παρέα μαζί του: «Θα έκανα αν ήταν καλό παιδί, αν ήταν κακό δεν θα έκανα...».

γ. Ανταλλαγή γλωσσικών χαρακτηριστικών και γλωσσική επικοινωνία

Στην αρχική φάση απάντησε ότι θα ήθελε να μάθει λίγο τη γλώσσα του και να μάθει κι αυτό την γλώσσα της και στην τελική φάση απάντησε πάλι ότι θα ήθελε να μάθει την γλώσσα του και ότι θα το βοηθούσε κι εκείνη να μάθει κι αυτό την ελληνική γλώσσα. «Θα κάναμε παρέα και θα ήθελα να μάθω τη γλώσσα του και θα το βοηθούσα εγώ να μάθει κι αυτό την ελληνική γλώσσα».

δ. Ενσυναίσθηση για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν γενικά τα παιδιά που έρχονται από ξένη χώρα

Στην αρχική φάση η απάντησή του ήταν ότι «αντιμετωπίζουν πολλά προβλήματα και πιο πολλά προβλήματα είναι στην Αφρική που δεν έχουν νερό γιατί εκεί πέρα πίνουν νερό βρώμικο, δεν έχουν φαγητό...αυτά.». Επίσης εκεί μπορεί να είχε φίλους ενώ εδώ να μην μπορεί να κάνει φιλίες. Στην τελική φάση απάντησε ότι μπορεί να έχει προβλήματα με τους γονείς του και να μην τον αφήνουν να βγαίνει έξω και να παίζει, να μην κάνει παρέες με άλλα παιδιά «γιατί αν ήταν... από την Αίγυπτο ας πούμε θα ζούσαν αλλιώς εκεί...».

10^ο παιδί

α. Σχέση εγγύτητας με παιδιά διαφορετικού πολιτισμικού πλαισίου

Το 10^ο παιδί απάντησε στην αρχική φάση ότι θα έκαναν παρέα και ότι θα μοιραζόταν και τα παιχνίδια του μαζί του. «Ναι θα έπαιζα μαζί του..θα μοιραζόμουν τα παιχνίδια του..θα έκανα πολλά πράγματα μαζί του». Θα έκαναν παρέα και στο σχολείο και μάλλον στην τάξη και θα μπορούσαν να καθήσουν στο ίδιο θρανίο. Στην τελική φάση επίσης είπε ότι θα έκαναν παρέα στο σχολείο, στην τάξη και θα κάθονταν στο ίδιο θρανίο.

β. Σχέση με παιδί Ρομά στη γειτονιά

Απάντησε στην αρχική φάση ότι θα μπορούσαν να κάνουν παρέα ό,τι χρώμα κι αν είχε, όπως κι αν ήταν. Δεν θα του έδινε χρήματα όμως. Κι αν τα άλλα παιδιά δεν θα του έκαναν, γιατί θα λένε ότι είναι άσχημος ή ότι δεν τους ταιριάζει, θα του έκανε εκείνος. «Ναι θα μπορούσαμε..ό,τι χρώμα κι αν είναι όπως κι αν είναι, γίνεται να είναι φίλος κανείς με κάποιον. Δεν θα του έδινα χρήματα, θα του έκανα έτσι..δηλαδή θα έπαιζα ως σκέτος φίλος».. «κι αν τα άλλα παιδιά δεν τον έκαναν».. «Γιατί θα λένε ότι είναι άσχημος, ότι δεν μας ταιριάζει».. «δεν πειράζει θα τον έκανα εγώ..». Στην τελική φάση απάντησε μόνο, ότι θα έκαναν παρέα.

γ. Ανταλλαγή γλωσσικών χαρακτηριστικών και γλωσσική επικοινωνία

Απάντησε στην αρχική φάση ότι θα έκανε ό,τι μπορούσε για να συνεννοηθούν τουλάχιστον και θα μάθαινε ο ένας τη γλώσσα του άλλου. «Ναι θα έκανα ό,τι μπορούσα για να συνεννοηθούμε τουλάχιστον μαζί». Στην τελική φάση αναφέρει ότι θα ήθελε, αλλά θα μπορούν να βρουν και άλλο τρόπο επικοινωνίας. «Ναι θα ήθελα, αλλά θα μπορούσαμε να είχαμε βρει και άλλο τρόπο επικοινωνίας, όπως αν ήξερε γραφή ή να επικοινωνούσαμε με σήματα..».

δ. Ενσυναίσθηση για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν γενικά τα παιδιά που έρχονται από ξένη χώρα

Στην αρχική φάση είπε «μπορεί να αντιμετωπίζει ... μπορεί να μην έχουν πολλά λεφτά γιατί ο πατέρας του μπορεί να μην έχει δουλειά σε εκείνη τη χώρα.. μπορεί να ήρθαν από καμιά φτωχή χώρα και πάλι να μην έχουν...». «δεν θα έχει φίλους και δεν θα έχει πολλά πράγματα όπως τα άλλα παιδιά και θα ζηλεύει». Στην τελική φάση ανέφερε ότι μπορεί να αντιμετωπίζει πολλά προβλήματα, όπως το να μην έχει φίλους, το να μην έχει πολλά παιχνίδια όπως τα άλλα παιδιά. Δεν θεωρεί πλέον ότι μπορεί οπωσδήποτε να ζηλεύει το άλλο παιδάκι. «Αντιμετωπίζει πολλά προβλήματα, όπως το να μην έχει φίλους, το να μην έχει πολλά παιχνίδια όπως τα άλλα παιδιά».

3.1.1. Κατηγορίες για τη διαμόρφωση των αντιλήψεων των παιδιών

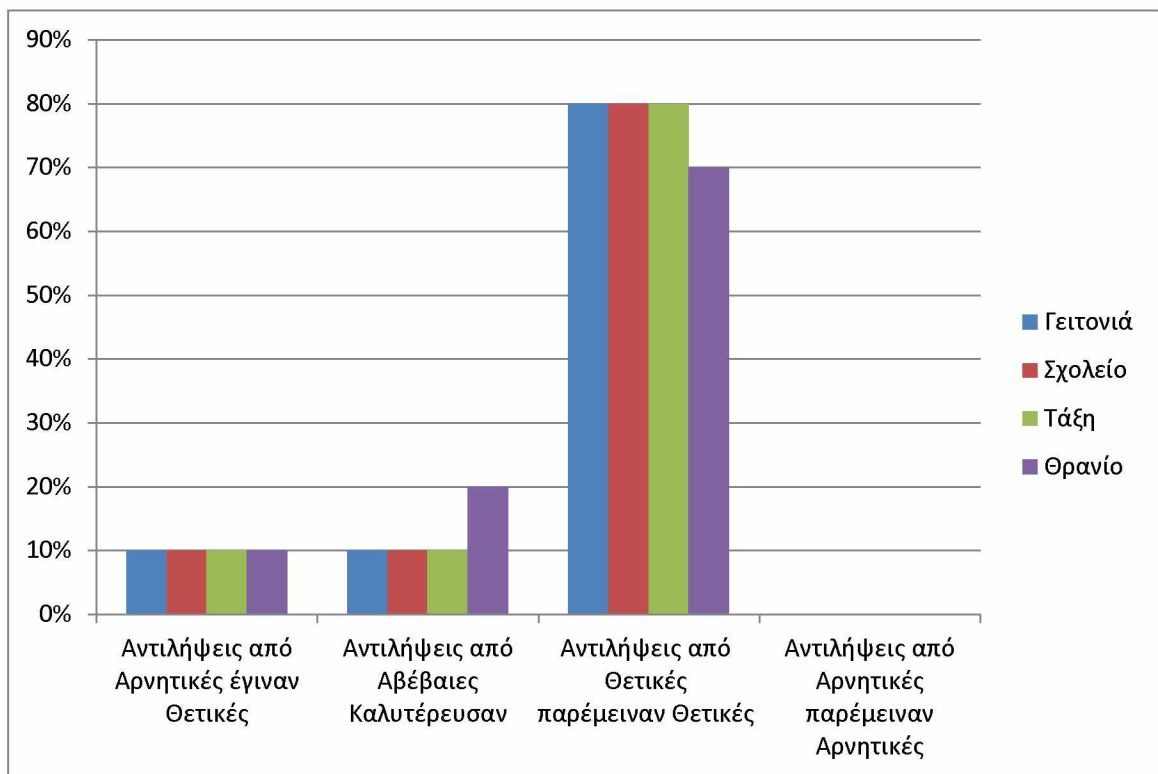
Σύμφωνα με τα παραπάνω ευρήματα παρατηρούμε ότι δημιουργούνται 3 κατηγορίες για τη διαμόρφωση των αντιλήψεων των παιδιών:

- 1) Οι αντιλήψεις οι οποίες ήταν αρνητικές, αλλά στο τέλος έγιναν θετικές.
- 2) Οι αντιλήψεις οι οποίες ήταν καλές αλλά αβέβαιες και στο τέλος καλυτέρευσαν.
- 3) Οι αντιλήψεις οι οποίες παρέμειναν ίδιες, δηλαδή α) είτε ήταν θετικές και παρέμειναν θετικές, β) είτε ήταν αρνητικές και παρέμειναν αρνητικές.

Πίνακας 1.

Ποσοστά Παιδιών με βάση τις Κατηγορίες για τη Διαμόρφωση των Αντιλήψεών τους, όσον αφορά τη «Σχέση Εγγύτητας με Παιδιά Διαφορετικού Πολιτισμικού Πλαισίου»

	Ποσοστά Παιδιών			
	Γειτονιά	Σχολείο	Τάξη	Θρανίο
Αντιλήψεις από Αρνητικές έγιναν Θετικές	10%	10%	10%	10%
Αντιλήψεις από Αβέβαιες Καλύτερευσαν	10%	10%	10%	20%
Αντιλήψεις από Θετικές παρέμειναν Θετικές	80%	80%	80%	70%
Αντιλήψεις από Αρνητικές παρέμειναν Αρνητικές	0%	0%	0%	0%



Ραβδόγραμμα 1. Ποσοστά παιδιών με βάση τις κατηγορίες για τη διαμόρφωση των αντιλήψεων τους, όσον αφορά τη «Σχέση εγγύτητας με παιδιά διαφορετικού πολιτισμικού πλαισίου».

Όπως φαίνεται στον πίνακα 1. και στο ραβδόγραμμα 1. για τον πρώτο θεματικό άξονα:

«Σχέση εγγύτητας με παιδιά διαφορετικού πολιτισμικού πλαισίου»,

- 1) Οι αντιλήψεις οι οποίες ήταν αρνητικές, αλλά στο τέλος έγιναν θετικές:

Παρατηρούμε ότι για το πλαίσιο της γειτονιάς έχουμε 1 στα 10 παιδιά (10%).

Για το πλαίσιο του σχολείου έχουμε 1 στα 10 παιδιά (10%).

Για το πλαίσιο της τάξης έχουμε 1 στα 10 παιδιά (10%).

Για το θρανίο έχουμε 1 στα 10 παιδιά (10%).

2) Οι αντιλήψεις οι οποίες ήταν καλές αλλά αβέβαιες και στο τέλος καλυτέρευσαν:

Παρατηρούμε ότι για το πλαίσιο της γειτονιάς έχουμε 1 στα 10 παιδιά (10%).

Για το πλαίσιο του σχολείου έχουμε 1 στα 10 παιδιά (10%).

Για το πλαίσιο της τάξης έχουμε 1 στα 10 παιδιά (10%).

Για το θρανίο έχουμε 2 στα 10 παιδιά (20%).

3) Οι αντιλήψεις οι οποίες παρέμειναν ίδιες, δηλαδή α) είτε ήταν θετικές και παρέμειναν θετικές, β) είτε ήταν αρνητικές και παρέμειναν αρνητικές:

Στην περίπτωση α) που ήταν θετικές και παρέμειναν θετικές:

Παρατηρούμε ότι για το πλαίσιο της γειτονιάς έχουμε 8 στα 10 παιδιά (80%).

Για το πλαίσιο του σχολείου έχουμε 8 στα 10 παιδιά (80%).

Για το πλαίσιο της τάξης έχουμε 8 στα 10 παιδιά (80%).

Για το θρανίο έχουμε 7 στα 10 παιδιά (70%).

Στην περίπτωση β) που ήταν αρνητικές και παρέμειναν αρνητικές δεν έχουμε καμία περίπτωση παιδιού.

Πίνακας 2.

Ποσοστά Παιδιών με βάση τις Κατηγορίες για τη Διαμόρφωση των Αντιλήψεών τους, όσον αφορά τη «Σχέση με Παιδιά Ρομά στη Γειτονιά»

Ποσοστά Παιδιών	
Αντιλήψεις από Αρνητικές έγιναν Θετικές	10%
Αντιλήψεις από Αβέβαιες Καλύτερευσαν	70%
Αντιλήψεις από Θετικές παρέμειναν Θετικές	10%
Αντιλήψεις από Αρνητικές παρέμειναν Αρνητικές	10%



Ραβδόγραμμα 2. Ποσοστά παιδιών με βάση τις κατηγορίες για τη διαμόρφωση των αντιλήψεών τους, όσον αφορά τη «Σχέση με παιδιά Ρομά στη γειτονιά».

Όπως φαίνεται στον πίνακα 2. και στο ραβδόγραμμα 2. για τον δεύτερο θεματικό άξονα:

«Σχέση με παιδιά Ρομά στη γειτονιά»:

- 1) Οι αντιλήψεις οι οποίες ήταν αρνητικές, αλλά στο τέλος έγιναν θετικές:

Έχουμε 1 στα 10 παιδιά δηλαδή το 10%.

- 2) Οι αντιλήψεις οι οποίες ήταν καλές αλλά αβέβαιες και στο τέλος καλύτερευσαν:

Έχουμε 7 στα 10 παιδιά δηλαδή το 70%.

- 3) Οι αντιλήψεις οι οποίες παρέμειναν ίδιες, δηλαδή α) είτε ήταν θετικές και παρέμειναν θετικές, β) είτε ήταν αρνητικές και παρέμειναν αρνητικές:

Στην περίπτωση α) που ήταν θετικές και παρέμειναν θετικές:

Έχουμε 1 στα 10 παιδιά δηλαδή το 10%.

Στην περίπτωση β) που ήταν αρνητικές και παρέμειναν αρνητικές

Έχουμε 1 στα 10 παιδιά δηλαδή το 10%.

Πίνακας 3.

Ποσοστά Παιδιών με βάση τις Κατηγορίες για τη Διαμόρφωση των Αντιλήψεών τους, όσον αφορά την «Ανταλλαγή Γλωσσικών Χαρακτηριστικών και Γλωσσική Επικοινωνία»

Ποσοστά Παιδιών	
Αντιλήψεις από Αρνητικές έγιναν Θετικές	0%
Αντιλήψεις από Αβέβαιες Καλύτερευσαν	50%
Αντιλήψεις από Θετικές παρέμειναν Θετικές	40%
Αντιλήψεις από Αρνητικές παρέμειναν Αρνητικές	10%



Ραβδόγραμμα 3. Ποσοστά παιδιών με βάση τις κατηγορίες για τη διαμόρφωση των αντιλήψεών τους, όσον αφορά την «Ανταλλαγή γλωσσικών χαρακτηριστικών και γλωσσική επικοινωνία».

Όπως φαίνεται στον πίνακα 3. και στο ραβδόγραμμα 3. για τον τρίτο θεματικό άξονα:

«Ανταλλαγή γλωσσικών χαρακτηριστικών και γλωσσική επικοινωνία»:

1) Οι αντιλήψεις οι οποίες ήταν αρνητικές, αλλά στο τέλος έγιναν θετικές:

Δεν έχουμε καμία περίπτωση παιδιού.

2) Οι αντιλήψεις οι οποίες ήταν καλές αλλά αβέβαιες και στο τέλος καλυτέρευσαν:

Έχουμε 5 στα 10 παιδιά δηλαδή το 50%.

3) Οι αντιλήψεις οι οποίες παρέμειναν ίδιες, δηλαδή α) είτε ήταν θετικές και παρέμειναν θετικές,
β) είτε ήταν αρνητικές και παρέμειναν αρνητικές:

Στην περίπτωση α) που ήταν θετικές και παρέμειναν θετικές:

Έχουμε 4 στα 10 παιδιά δηλαδή το 40%.

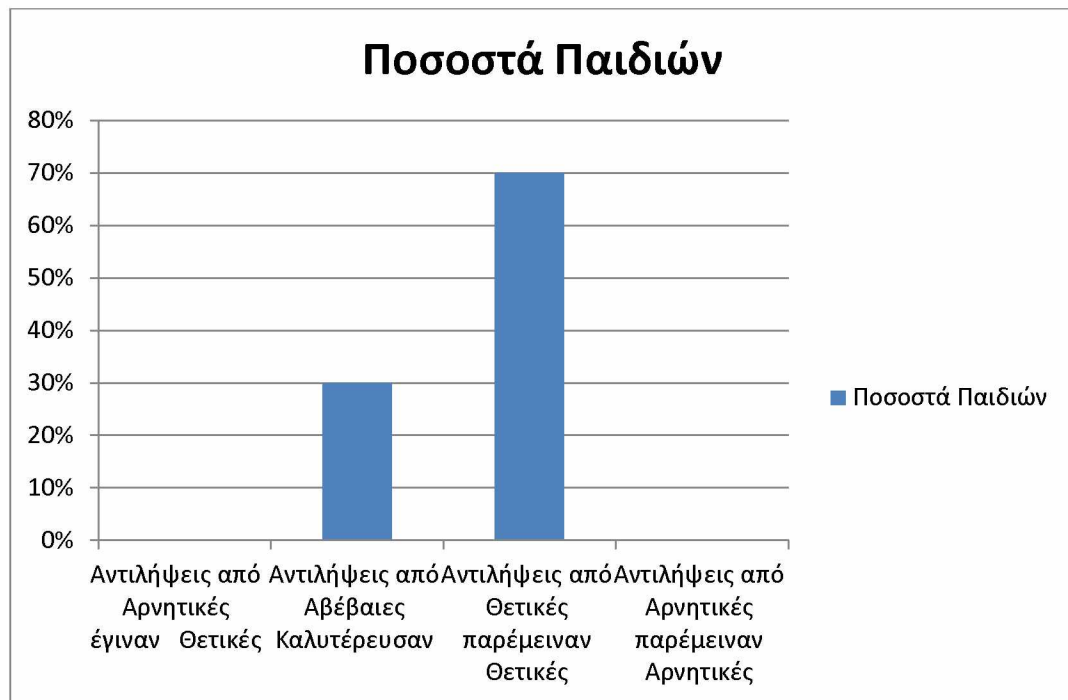
Στην περίπτωση β) που ήταν αρνητικές και παρέμειναν αρνητικές

Έχουμε 1 στα 10 παιδιά δηλαδή το 10%.

Πίνακας 4.

Ποσοστά Παιδιών με βάση τις Κατηγορίες για τη Διαμόρφωση των Αντιλήψεών τους, όσον αφορά την «Ενσυναίσθηση για τα Προβλήματα που αντιμετωπίζουν γενικά τα Παιδιά που έρχονται από Ξένη Χώρα»

Ποσοστά Παιδιών	
Αντιλήψεις από Αρνητικές έγιναν Θετικές	0%
Αντιλήψεις από Αβέβαιες Καλύτερευσαν	30%
Αντιλήψεις από Θετικές παρέμειναν Θετικές	70%
Αντιλήψεις από Αρνητικές παρέμειναν Αρνητικές	0%



Ραβδόγραμμα 4. Ποσοστά παιδιών με βάση τις κατηγορίες για τη διαμόρφωση των αντιλήψεών τους, όσον αφορά την «Ενσυναίσθηση για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν γενικά τα παιδιά που έρχονται από ξένη χώρα».

Όπως φαίνεται στον πίνακα 4. και στο ραβδόγραμμα 4. για τον τέταρτο θεματικό άξονα: **«Ενσυναίσθηση για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν γενικά τα παιδιά που έρχονται από ξένη χώρα»:**

- 1) Οι αντιλήψεις οι οποίες ήταν αρνητικές, αλλά στο τέλος έγιναν θετικές:

Δεν έχουμε καμία περίπτωση παιδιού.

- 2) Οι αντιλήψεις οι οποίες ήταν καλές αλλά αβέβαιες και στο τέλος καλυτέρευσαν:

Έχουμε 3 στα 10 παιδιά δηλαδή το 30%.

- 3) Οι αντιλήψεις οι οποίες παρέμειναν ίδιες, δηλαδή α) είτε ήταν θετικές και παρέμειναν θετικές, β) είτε ήταν αρνητικές και παρέμειναν αρνητικές:

Στην περίπτωση α) που ήταν θετικές και παρέμειναν θετικές:

Έχουμε 7 στα 10 παιδιά δηλαδή το 70%.

Στην περίπτωση β) που ήταν αρνητικές και παρέμειναν αρνητικές

Δεν έχουμε καμία περίπτωση παιδιού.

3.2 Αναλυτική διαδικασία της άμεσης συμμετοχικής παρατήρησης, του ημερολογίου, της ομαδικής συνέντευξης-συζήτησης και της δραματουργικής ανάλυσης.

Η περιγραφική ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τις τεχνικές α) της άμεσης συμμετοχικής παρατήρησης, β) του ημερολογίου, γ) της ομαδικής συνέντευξης-συζήτησης και δ) της δραματουργικής ανάλυσης πραγματοποιείται ομαδικά και όχι ανά θεματικό άξονα.

α) Κατά την άμεση συμμετοχική παρατήρηση, σημείωνα κάποιους μορφασμούς και κάποια αυθόρμητα σχόλια των παιδιών που υποδήλωναν τι σκέπτονται και τι αντιλαμβάνονται για τα θέματα πολιτισμικής ετερότητας, καθόλη τη διάρκεια της διαμορφωτικής φάσης.

Για παράδειγμα κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης του παραμυθιού «Καλωσήρθες Καρακάξα», τη στιγμή που ο λαγός συνέλλαβε την καρακάξα, όλα τα παιδιά έδειχναν λυπημένα με αυτή την αδικία που κατάλαβαν ότι είχε συμβεί. Είχαν ενσυναίσθηση και μπήκαν στη θέση της, αφού κι εκείνη ήταν λυπημένη που κάποιος την κατηγορίσε άδικα.

Επίσης όταν βλέπαμε με τα παιδιά κάποιες φωτογραφίες των Ρομά στον υπολογιστή ένα παιδί έκανε έναν μορφασμό δυσανασχέτησης και είπε «Γύφτοι». Ένα άλλο παιδάκι είπε: «Πώς είναι έτσι κυρία;», «Όλο το σόι είναι εδώ», ενώ ένα άλλο είπε: «Σ' αυτή ντύθηκαν ωραία».

β) Σύμφωνα με το ημερολόγιο που έγραφα, τα παιδιά έδειχναν ικανοποιημένα και ευχαριστημένα από αυτή τη βιωματική διαδικασία και ήταν όλα προσηλωμένα στις δραστηριότητές τους. Φάνηκε μέρα με την ημέρα ότι δέθηκαν μεταξύ τους αποκτώντας ένα ομαδικό και

συνεργατικό πνεύμα. Ερμηνεύοντας τους ρόλους του θεατρικού έργου με τις κούκλες, βίωσαν την ενσωμάτωση του διαφορετικού στοιχείου στην ομάδα.

γ) Μέσα από την ομαδική συνέντευξη-συζήτηση που είχαμε με τα παιδιά κατά τη διαμορφωτική φάση αναδύονταν οι αντιλήψεις τους. Για παράδειγμα όταν τελειώσαμε με την ανάγνωση του παραμυθιού «Καλωσήρθες Καρακάξα» και συζητούσαμε για την ιστορία ένα παιδί έκανε το εξής σχόλιο, «Αυτό που έγινε στην ιστορία μπορεί να γίνει και στην πραγματικότητα, δηλαδή οι άλλοι να νομίζουν ότι κάποιος έκανε κάτι και να μην το έκανε, δηλαδή αυτό μπορεί να γίνει με τους ανθρώπους». Άδραξα την ευκαιρία και ρώτησα να μου πουν πιο συγκεκριμένα τι θα μπορούσε δηλαδή να γίνει στην πραγματικότητα; Οπότε μου απάντησε ένα κοριτσάκι ότι «μπορεί ένας άνθρωπος να πάει κάπου και να τον κατηγορούν για κάτι που δεν έχει κάνει».

Κι εγώ ρώτησα «Γιατί όμως τον κατηγορούν;» Και ένα από τα κορίτσια μου απάντησε: «Γιατί είναι ξένος και νομίζουν ότι θα έκανε κάτι κακό».

Όταν είχαμε ασχοληθεί με τους Ρομά ρώτησα τα παιδιά: «εδώ στην Ελλάδα πώς αντιμετωπίζουμε τους τσιγγάνους, τι πιστεύουμε για αυτούς;». Κάποια παιδιά απάντησαν: «Ότι είναι παράξενοι», «Πιστεύουμε ότι είναι κακοί γιατί λένε το μέλλον». Συνεχίζοντας ανέφερα ότι πολλές φορές μεγαλώνουν άδικα οι κατηγορίες εναντίον τους με αποτέλεσμα να κατηγορούμε κάποιον ότι έκανε κάτι κακό, χωρίς να το έχει κάνει. Έπειτα απάντησε ένα παιδί: «Όπως κατηγορίσαν τα ζώα του δάσους την ξένη καρακάξα χωρίς να τη γνωρίζουν...» και παραλλήλισε την καρακάξα με μία τσιγγάνα που την κατηγορούν ότι έκλεψε κάτι, μόνο και μόνο επειδή δεν τη γνωρίζουν.

Μετά τη δραστηριότητα που κάναμε «Στη Χώρα των Γαλάζιων», συζητήσαμε με τα παιδιά ότι όπως κι εμάς δεν μας αρέσει να μας διώχνουν, επειδή έχουμε διαφορετικό χρώμα, έτσι κι εμείς αποδεχόμαστε κάποιον άλλο, ό,τι χρώμα κι αν έχει, από όποια ομάδα κι αν προέρχεται. Με αυτόν τον τρόπο σχηματίσαμε την πολύχρωμη χώρα όπου έχει περισσότερο ενδιαφέρον και όλοι είναι ευτυχημένοι. Ένα παιδάκι είπε χαρακτηριστικά, «Όλοι μπορούμε να είμαστε φίλοι». Ένα άλλο

είπε: «Κυρία είναι σαν μια ζωγραφιά, αν βάλεις μόνο μπλε δεν θα είναι ωραία, αλλά αν βάλεις πολλά χρώματα θα είναι ωραία!». Επιπλέον παραλληλίσουμε την καρακάξα, με τον κάτοικο π.χ. της «Πράσινης Χώρας», όταν πηγαίνει στη «Γαλάζια χώρα».

Μόλις τελειώσαμε την ανάγνωση του κειμένου «Οι φίλοι μας οι τσιγγάνοι» και συζητούσαμε, ρώτησα τα παιδιά: «Όταν συναντάτε ανθρώπους διαφορετικούς από εσάς, από άλλη φυλή, άλλο πολιτισμό τι σκέφτεστε γι' αυτούς;».

Αυτές είναι οι απαντήσεις δύο παιδιών: «Μπορεί να αισθάνονται μόνοι τους», «Μπορεί να είναι από άλλη φυλή, αλλά τους δεχόμαστε όλους, όπως το παιχνίδι με τα χρώματα».

Επίσης ένα παιδί ανέφερε ένα περιστατικό με ένα παιδί της τάξης του, το οποίο κατάγεται από Αλβανία. Έκαναν παρέα, ήσυχα, αλλά τώρα τελευταία το παιδί αυτό έχει ζωντάνεψει κάνει παρέα και με κάτι άλλα παιδιά, μαλώνει, βρίζει την κυρία. Συζητήσαμε για ποιο λόγο πιστεύουν ότι συμβαίνουν αυτά. Κάποια παιδιά είπαν: «Ίσως να μην έχει κάποιον για να τον προσέχει, επειδή είναι σε άλλη χώρα και δεν είναι στη δική του.», «Ίσως να δυσκολεύεται πάρα πολύ με το διάβασμα και με τα μαθήματα του σχολείου και να ξεσπά με αυτό τον τρόπο», «Ίσως έχει οικονομικά προβλήματα η οικογένειά του». «Μπορεί να έχει διάφορα προβλήματα».

δ) Κατά την Δραματουργική ανάλυση τα παιδιά έπαιζαν «την κουτσομπόλα», πήραν ρόλους πολιτών οι οποίοι βρίσκονταν στην αγορά και σχολίαζαν εκ των υστέρων με τη μορφή «κουτσομπολιού», τη συμπεριφορά των ηρώων του έργου. Κάποια ενδεικτικά σχόλια των παιδιών είναι τα εξής: «Είναι κλέφτρα η Καρακάξα;», «Όχι δεν είναι», «Τότε γιατί την κατηγορούν;», «Επειδή είναι ξένη.. και δεν τη ξέρουνε..», «Είναι άδικο..», «Όταν δεν την ξέρουμε νομίζουμε ότι είναι κακιά, αλλά αν τη ξέρουμε νομίζουμε ότι είναι καλή..» Εμψυχώτρια: «Εσύ θα της έκανες παρέα;», Παιδί: «Αν μου έλεγαν ότι είναι κλέφτρα, θα το πίστευα, αλλά αν μου έλεγαν ότι είναι απλά κακιά, θα έκανα παρέα μαζί της μια μέρα, για να δω πώς είναι..θα έπαιζα μαζί της για να δω αν είναι καλή, αν είναι κακιά...» Παιδί: «Κι εγώ, αν έλεγαν ότι είναι κακιά ή καλή, θα έπαιζα μαζί της και θα φαινόταν αν ήταν κακιά ή καλή..». Παιδί: «Εγώ ακόμη και να μου έλεγαν ότι είναι

κλέφτρα, θα έπαιζα και αν έκανε κάτι κακό, δεν θα την είχα φίλη, ενώ αν δεν έκανε κάτι κακό, θα την είχα φίλη».

Στη συνέχεια κάναμε επίσης μία άσκηση, παίζαμε τον «τηλεοπτικό σταθμό». Στόχος ήταν η επεξεργασία του συγκεκριμένου θέματος της ιστορίας και η ανάδυση των αντιλήψεων με δημιουργικό τρόπο. Κάποιες απαντήσεις είναι οι εξής: «Ότι κι αν μου έλεγαν οι άλλοι, εγώ θα είχα τη δική μου άποψη και θα πήγαινα πρώτα να τη γνωρίσω, να δω πώς είναι και μετά θα έβγαζα συμπέρασμα». Στις ερωτήσεις τι θα έκαναν αν ήταν στη θέση των υπόλοιπων ζώων, απάντησαν ότι θα ήθελαν να γνωριστούν μαζί της, θα ήθελαν να μάθουν πώς είναι όταν πετάει, τι είδε στα άλλα δάση που ταξίδεψε και γενικώς τα παιδιά εστίασαν στον χαρακτήρα της καρακάζας σαν ένα κριτήριο για να κάνουν μαζί της παρέα.

4^ο Κεφάλαιο

Συζήτηση

4.1 Συμπεράσματα

Συμπεραίνουμε σε γενικές γραμμές ότι οι αντιλήψεις των περισσότερων παιδιών ή ήταν καλές αλλά αβέβαιες και καλυτέρευαν μετά το πέρας της παράστασης ή ήταν θετικές και παρέμειναν θετικές, αναφορικά με τους τέσσερις θεματικούς άξονες.

Στην ίδια κατεύθυνση κινείται και η περίπτωση δύο παιδιών τα οποία είχαν εξ αρχής αρνητικές αντιλήψεις, όσον αφορά τους δύο θεματικούς άξονες, της σχέσης με παιδιά διαφορετικού πολιτισμικού πλαισίου αλλά και της σχέσης συγκεκριμένα με τα παιδιά Ρομά. Στο τέλος οι αντιλήψεις αυτές διαμορφώθηκαν θετικές. Επιπλέον οι θετικές αντιλήψεις διαφαίνονται και στις ομαδικές συνεντεύξεις-συζητήσεις με τα παιδιά αλλά και στη δραματουργική ανάλυση κατά τη διαμορφωτική φάση.

Συνεπώς επιβεβαιώνεται η τάση που εντοπίστηκε σε προγενέστερες έρευνες (Cartledge & Loe, 2001· Chang, 2002), ότι οι μαθητικές αντιλήψεις επηρεάζονται από τις εκπαιδευτικές παρεμβατικές πρακτικές και συγκεκριμένα ότι η βιωματική Κουκλοθεατρική Αγωγή συμβάλλει στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση (Androussou, 2005· Mages, 2010· Nguyen, Terlouw & Pilot, 2006· Paatela-Nieminen, 2008· Schellekens, 2001· Widjajanto, Lund & Schelhowe 2009).

Δεν υπήρχε σημαντική διαφορά στις αντιλήψεις των παιδιών όσον αφορά τη σχέση εγγύτητας με παιδί διαφορετικού πολιτισμικού πλαισίου, στα διαφορετικά περιβάλλοντα της γειτονιάς, του σχολείου, της τάξης και του θρανίου, πριν και μετά την παράσταση. Ένα παιδί όμως ανέφερε επίσης στη δεύτερη συνέντευξη, ότι θα το γνώριζε καλύτερα, για να δει αν ήταν καλό παιδί, ώστε να κάνουν παρέα στο σχολείο. Παρατηρείται ότι η απάντηση του συγκεκριμένου παιδιού, δόθηκε με βάση το κριτήριο του χαρακτήρα του παιδιού που ανήκει σε διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο. Η ίδια αντίληψη παρουσιάστηκε και σε άλλα παιδιά, μετά το τέλος της

παράστασης, δηλαδή ότι θα έκριναν πρώτα αν είναι καλό παιδί για να κάνουν παρέα, στα διάφορα περιβάλλοντα, είτε πρόκειται για παιδί Ρομά, είτε πρόκειται και για άλλα παιδιά διαφορετικού πολιτισμικού πλαισίου.

Οι απαντήσεις αυτές συνάδουν με προγενέστερες έρευνες (Mages, 2010· Nguyen, Terlouw, & Pilot, 2006· Schellekens, 2001), οι οποίες αναφέρουν τον τρόπο που οι θεατρικές κούκλες μέσω της βιωματικής προσέγγισης, μεσολαβούν ώστε να μην απορρίπτουν τα παιδιά τις πολιτισμικές διαφορές, αλλά να είναι σε θέση να αναπτύξουν μία κριτική αντίληψη και σκέψη. Επιπλέον το παραπάνω συμφωνεί με την Άλκηστις (2002, 2008), η οποία υποστηρίζει ότι η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, που βασίζεται στη βιωματική συμμετοχή των παιδιών και στη συνεργασία τους, συμβάλλει στην αναθεώρηση της ίδιας τους της σκέψης και στην καλλιέργεια της κριτικής αντίληψης. Ακόμη η έρευνα της Chang (2002) στηρίζει την αναγκαιότητα της παροχής ευκαιριών στους μαθητές, να εξετάζουν με κριτική ματιά περιθωριοποιημένες κοινωνικές ομάδες, έτσι ώστε οι ίδιοι να μπορούν να αμφισβητούν τις προκατειλημμένες απόψεις τους απέναντι σε αυτές τις ομάδες.

Αξιοσημείωτες είναι οι περιπτώσεις ενός παιδιού του οποίου οι αντιλήψεις ήταν αρνητικές και παρέμειναν αρνητικές όσον αφορά τη σχέση με τα παιδιά Ρομά στη γειτονιά και την ανταλλαγή γλωσσικών χαρακτηριστικών γενικά με παιδιά διαφορετικού πολιτισμικού πλαισίου. Η παραπάνω περίπτωση συνάδει με προγενέστερη έρευνα που υποστηρίζει ότι οι στερεοτυπικές αντιλήψεις δημιουργούνται σε μικρή ηλικία και αλλάζουν με δυσκολία (Σακκάτου, 2011). Το όλο εγχείρημα, δεν είναι καθόλου εύκολο (Στασινός, 2004).

Όσον αφορά τις αντιλήψεις που διαφαίνονται στις συνεντεύξεις, στις ομαδικές συζητήσεις και στους μορφασμούς των παιδιών, οι οποίες δείχνουν την αρνητική σχέση με τα παιδιά Ρομά στη γειτονιά, και την τάση για αφομοίωσή τους με τη χώρα υποδοχής, επιβεβαιώνουν τα ευρήματα ερευνών (Μάγος, 2004· Γκότοβος, 2004· Στασινός, 2004· Νόβα-Καλτσούνη, 2004), τα οποία καταδεικνύουν ότι τα κοινωνικά στερεότυπα που κυριαρχούν για τους Ρομά (κατώτερη

κοινωνική θέση), έχουν επηρεάσει και διαμορφώσει τις αντιλήψεις των μαθητών και ότι τέτοιες στερεοτυπικές αντιλήψεις διαιώνίζονται μέσα από την ελληνική οικογένεια. Επίσης διαφαίνονται έντονα τα συναισθήματα ξеноφοβίας συγκεκριμένα προς τα παιδιά Ρομά σε σχέση με τα παιδιά διαφορετικού πολιτισμού γενικότερα, τα οποία μειώνονται στη δεύτερη συνέντευξη μετά το τέλος της παράστασης και αυτό έρχεται σε συμφωνία με τους Dimakos & Tasiopoulou (2003), οι οποίοι κάνουν λόγο για προγράμματα που βοηθούν τους ντόπιους μαθητές να μειώσουν τα συναισθήματα ξеноφοβίας.

Αντιλήψεις παιδιών που παρουσιάζονται και υποστηρίζουν το να μάθουν οι μαθητές διαφορετικού πολιτισμικού πλαισίου μόνο εκείνοι την ελληνική γλώσσα, και να γίνουν ίδιοι με τα παιδιά της πλειονότητας, παραπέμουν στο αφομοιωτικό μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο αντικαθίστανται οι αξίες τους, οι κανόνες, οι τρόποι συμπεριφοράς και επιβάλλεται η γλώσσα της χώρας υποδοχής για τη γρήγορη αφομοίωση τους (Μάρκου, 1996). Υπήρχε περίπτωση παιδιού το οποίο σε αντίθεση με την πρώτη συνέντευξη, στη δεύτερη συνέντευξη απάντησε ότι θα ήθελε να μάθει ο ένας τη γλώσσα του άλλου, για να μπορούν να επικοινωνήσουν καλύτερα. Η Άλκηστις (2008, σ. 146), ισχυροποιεί το προηγούμενο, αφού αναφέρει ότι όταν τα παιδιά συμμετέχουν βιωματικά σε «παιχνίδια μη λεκτικής επικοινωνίας, αλλά σωματικής έκφρασης»...«η δυσκολία επικοινωνίας δείχνει στα παιδιά τόσο τη χρησιμότητα της γλώσσας τους όσο και τη χρησιμότητα εκμάθησης άλλων γλωσσών». Στη συγκεκριμένη περίπτωση τα παιδιά έλαβαν μέρος σε μη λεκτικές ασκήσεις, κατά τη φάση προετοιμασίας της παράστασης. Ακόμη και με την εκφορά του λόγου, ο οποίος δένεται με τη δραματική εμπειρία, αποκτά συναισθήματα και κατακτάται μέσω των ρόλων, αντιλαμβάνονται τα παιδιά τη δύναμη της γλώσσας, της δικής τους αλλά και των άλλων γλωσσών.

Επιπλέον υπήρχαν περιπτώσεις παιδιών τα οποία διαμόρφωσαν μεγαλύτερη ενσυναίσθηση μετά τη βιωματική παράσταση αλλά και κατά τη διάρκεια της διαμορφωτικής φάσης. Μάλιστα ένα παιδί εστίασε στις αιτίες της μετανάστευσης. Κατά τη διαμορφωτική φάση, παραδείγματος

χάρη, τη στιγμή που ο λαγός συνέλλαβε την καρακάξα, όλα τα παιδιά έδειχναν λυπημένα με αυτή την αδικία που κατάλαβαν ότι είχε συμβεί. Τα παιδιά μπήκαν στη θέση της καρακάξας αφού κι εκείνη ήταν λυπημένη που κάποιος την κατηγόρισε άδικα. Τα παραπάνω ενισχύουν τους Άλκηστις (2002), Λαγουδάκος (2010) και Παπανούτσος (1956), σύμφωνα με τους οποίους η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα η Κουκλοθεατρική Αγωγή προσφέρει περισσότερο από άλλες δραστηριότητες στο σχολείο ευκαιρίες για βιωματική διαπολιτισμική μάθηση, καθώς το παιδί αναπτύσσει την ενσυναίσθηση και την αποδοχή του άλλου. Η βιωματική Κουκλοθεατρική Αγωγή δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να γνωρίσουν τον «άλλο» μπαίνοντας στη θέση του και γνωρίζοντας τη συναισθηματική του κατάσταση όταν ζωντανεύουν και εμψυχώνουν τα αντικείμενα και τις κούκλες.

Συγκεκριμένα το Μαύρο Θέατρο με κούκλες το οποίο επιλέχθηκε ως είδος κουκλοθεάτρου, για να μεσολαβήσει στη διαμόρφωση θετικών αντιλήψεων των παιδιών, απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα, προξένησε στα παιδιά πολύ μεγάλο ενδιαφέρον, λαμβάνοντας υπόψη τα σχόλια τους για τον τρόπο που φαίνονταν οι κούκλες τους και τα σκηνικά, υπό το μωβ φως του black light. Τα παιδιά από τις πρόβες μέχρι και την παράσταση, βίωναν την ψευδαίσθηση, ότι ζούσαν όντως σε ένα φαντασιακό, παραμυθένιο δάσος και με αυτή την τεχνική έμπαιναν ακόμη περισσότερο στη θέση των ηρώων που δραματοποιούσαν αποκτώντας ενσυναίσθηση και κριτική αντίληψη. Επιπλέον το παραπάνω ενισχυόταν από το μέγεθος των χάρτινων δισδιάστατων κούκλων που κρατούσαν στα χέρια τους τα παιδιά, οι οποίες ήταν μεγάλων διαστάσεων, αλλά και από τα διάφορα χρώματα που φωσφόριζαν στο σκοτάδι. Είναι μοναδικά τα συναισθήματα που προκαλεί το μαύρο θέατρο αφού ξεφεύγει από την επιμελημένη προσπάθεια του συμβατικού θεάτρου να απεικονίσει επί σκηνής την καθημερινή πραγματικότητα. Αυτή είναι και η διαφορά του από το συμβατικό θέατρο, εδώ επιτυγχάνεται η κατάρρευση του πραγματικού και η αναβίωση της μεγαλόπρεπης ψευδαίσθησης. Είναι ένα θέαμα πλημμυρισμένο από κίνηση, χρώμα και μουσική (http://en.wikipedia.org/wiki/Black_light_theatre).

Τα παιδιά με το Μαύρο Θέατρο με κούκλες, κινήθηκαν και εκφράστηκαν με ασφάλεια και ελευθερία στο χώρο, χωρίς να φαίνονται, κρατώντας τις κούκλες που κατασκεύασαν τα ίδια. Η MacArthur (Modlin, 2011) αναφέρει ότι οι ηθοποιοί-κουκλοπαίκτες μπορούν να πουν ιστορίες μέσα από το Μαύρο Θέατρο, διατηρώντας την ανωνυμία τους. Αυτό επιτρέπει στους νέους, να παίρνουν ένα ασφαλές ρίσκο, δηλαδή να εκθέτουν τους εαυτούς τους, χωρίς να φαίνονται.

Ακόμη, την τελευταία μέρα που παρακολούθησαν τα παιδιά ως θεατές την παράσταση με τη βοήθεια του προτζέκτορα υπήρχαν σχόλια από τη μεριά τους που αφορούσαν το εικαστικό-σκηνογραφικό, το ερμηνευτικό-κινησιολογικό μέρος της παράστασης, αλλά και σχόλια ενθουσιασμού ή λύπης για την πλοκή στις διάφορες σκηνές του έργου. Το παραπάνω επιβεβαιώνει ότι τα παιδιά ως θεατές βιώνουν επίσης έντονα συναισθήματα, αποκτούν ενσυναίσθηση, ταυτίζονται και οδηγούνται στην κάθαρση (Άλκηστις, 1998).

Γενικότερα συμπεραίνεται ότι το Μαύρο Θέατρο με κούκλες που στηρίζεται στη βιωματικότητα και τη συνεργασία, δεν προωθεί τη μεταβίβαση αντιλήψεων απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα, αλλά συμβάλλει στην αποδοχή και το σεβασμό και δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά για επεξεργασία, κριτική ανάλυση, αναστοχασμό και αναδιαμόρφωσή αυτών των αντιλήψεων. Σε συνδυασμό με τη συζήτηση και με άλλες δραστηριότητες, αλλά και με μεγαλύτερη υποστήριξη από επίσημους φορείς, η συμβολή αυτή μεγαλώνει και γεννιέται η αποδοχή και ο σεβασμός στη διαφορετικότητα.

4.2 Περιορισμοί της παρούσας μελέτης και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Στο σημείο αυτό είναι απαραίτητο να αναφερθούν κάποιοι περιορισμοί αυτής της μελέτης, όπως το γεγονός ότι παρόλο που γνώριζα πως όλη η ομάδα είχε έρθει σε επαφή με παιδιά διαφορετικού πολιτισμικού πλαισίου στο παρελθόν, είτε στη γειτονιά είτε στο σχολείο τους, δεν γνώριζα συγκεκριμένα για το κάθε παιδί το πόσο είχε συναναστραφεί, διότι κάποια παιδιά μπορεί να είχαν περισσότερες προσωπικές εμπειρίες ενώ άλλα λιγότερες, γεγονός που μπορεί να επηρέασε τις αντιλήψεις τους διαφορετικά στο καθένα. Επιπλέον ο χρόνος μέσα στον οποίο

διεξήχθη η έρευνα διήρκεσε τρεισίμισι μήνες περίπου και οι συναντήσεις μας ήταν δύο φορές την εβδομάδα για πρακτικούς λόγους. Θα μπορούσε να διαρκέσει περισσότερο αυτή η βιωματική προετοιμασία της παράστασης ώστε να έχουμε την ευκαιρία να ασχοληθούμε με τα παιδιά περαιτέρω, εμπλουτίζοντας τη. Επίσης κατά τη διάρκεια του χρόνου αυτού μεσολάβησαν οι γιορτές των Χριστουγέννων, οπότε είχαμε κι ένα διάστημα ημερών που δεν συναντιόμασταν. Ακόμη ορισμένα παιδιά μπορεί να έλειπαν κάποια μέρα, λόγω γρίπης και γι'αυτό συζητούσαμε ξανά για το τι κάναμε ή μπορεί να το ξανακάναμε διαφορετικά. Ένας περιορισμός ακόμη που πιστεύω ότι υπάρχει είναι ότι τα παιδιά που συμμετείχαν σε αυτή τη βιωματική διαδικασία μπορεί το καθένα να χρειάζεται το δικό του χρόνο για να αναστοχαστεί, να επεξεργαστεί, να αναλύσει και να διαμορφώσει τις αντιλήψεις του.

Επειδή δεν υπήρχε μεγάλο εύρος ερευνών σχετικά με το Μαύρο Θέατρο με αποτέλεσμα να είναι δύσκολη η εύρεση βιβλιογραφίας, προτείνονται παρακάτω και κάποιες άλλες μελλοντικές έρευνες.

Μία μελλοντική έρευνα που θα μπορούσε να διεξαχθεί είναι εάν το Μαύρο θέατρο με κούκλες μέσα από τη βιωματική παράσταση παιδιών πρώτης παιδικής ηλικίας διαμορφώνει θετικές αντιλήψεις απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα, εξετάζοντας ταυτόχρονα τις διαφορές των φύλων. Επιπλέον θα μπορούσε να εξετασθούν και οι σχέσεις εγγύτητας με τα παιδιά Ρομά συγκεκριμένα.

Μία παρόμοια έρευνα που θα μπορούσε να διεξαχθεί είναι με μία μεικτή ομάδα παιδιών, δηλαδή με γηγενή και με παιδιά διαφορετικού πολιτισμικού πλαισίου, ώστε να υπάρξει αλληλεπίδραση μεταξύ τους καθόλη τη βιωματική συμμετοχή τους, και το έργο που θα διασκεύαζαν να είχε διαλόγους από δύο ή τρεις ή και παραπάνω γλώσσες. Θα είχαν πολύ ενδιαφέρον οι αντιλήψεις του καθενός, μέσα από αυτή τη συναναστροφή και την ομαδική συνεργασία τους, για το σκοπό της υλοποίησης αυτής της παράστασης.

Επιπλέον θα μπορούσαν να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των παιδιών ή ενηλίκων πριν και μετά τη βιωματική συμμετοχή τους στην υλοποίηση παράστασης, σε συνδυασμό με προηγούμενη θεατρική εμπειρία τους και αν αυτή επηρεάζει και κατά πόσο τις αντιλήψεις τους.

Επίσης όσον αφορά την παράσταση θα μπορούσε να παρακαμφθεί ο λόγος και το έργο να υλοποιούνταν με την τεχνική του Μαύρου Θέατρου, αλλά μέσω της σωματικής κίνησης και έκφρασης με τη βοήθεια μουσικής υπόκρουσης. Σε αυτή την περίπτωση ο ηθοποιός γίνεται η κούκλα humanette που στην πραγματικότητα είναι μισό κομμάτι κούκλα και το άλλο μισό άνθρωπος (Μαγουλιώτης, 2009).

Μία άλλη παρόμοια έρευνα θα μπορούσε να έχει και την παράμετρο να συγγράψουν τα ίδια τα παιδιά ένα δικό τους διαπολιτισμικό παραμύθι, ή πολυτροπικό κείμενο, μετά την παρουσίαση της παράστασης.

Τέλος η Δραματική Τέχνη και συγκεκριμένα το Μαύρο Θέατρο με κούκλες, θα μπορούσε μελλοντικά να συνδυαστεί και με άλλα γνωστικά αντικείμενα και να εξεταστούν οι αντιλήψεις των παιδιών είτε στην προσχολική, είτε στην πρώτη παιδική ηλικία.

Υπάρχουν απεριόριστες δημιουργικές προτάσεις όσον αφορά τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση. Η διαδικασία και όλα τα δεδομένα που συλλέχθηκαν και καταγράφηκαν για την παρούσα έρευνα μπορούν να αξιοποιηθούν και μελλοντικά, θέτοντας νέα ερευνητικά ερωτήματα και στόχους. Αν μπορέσουμε να συνδιαλλαγούμε δημιουργικά με τους διαφορετικούς πολιτισμούς με τους οποίους συνυπάρχουμε, τα οφέλη θα είναι πολλαπλά και είναι βέβαιο ότι θα προσφέρουμε ο καθένας το δικό του πολιτισμικό πλούτο (Άλκηστις, 2008).

«Κάθε πολιτισμός εκφράζει μια διαφορετική σελίδα του εσωτερικού άτλαντα, αλλά ολόκληρη η ανθρώπινη αλήθεια είναι σφαιρική και το θέατρο είναι ο τόπος όπου τα κομμάτια του παζλ μπορούν πάλι να συναρμολογηθούν»

(Brook, 1988)

Λίστα Βιβλιογραφίας

Ξενόγλωσση

- Androussou, A. (2005). *Working with Others: facets of an educational experience*. Pedagogy, Culture and Society, Volume 13, Number 1, 87 University of Athens, Greece.
- Barnett, W.S. (1995). *Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes*. The Future of Children, 5, 25–50.
- Bennett, S. (1986). *Drama: The practice of freedom*. NATD Annual Lecture. London: Routledge.
- Bolton, G. (1995). DRAMA/ Drama and Cultural Values. IDEA Conference, July, Brisbane.
- Boud, D., Cohen, R., & Walker, D. (1993). *Using experiences for learning*. Buckingham: SRHE-Open University Press.
- Brook, P. (1988). *The shifting point*. London: Methuen.
- Burke, P. (1978). Popular Culture in Early Modern Europe, London, στο Γ. Κόκκινος (2002), *Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις στη Μουσειακή Αγωγή*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Cartledge, G., & Loe, S. A. (2001). *Cultural diversity and social skill instruction*. Exceptionality, 9(1-2), 33-46.
- Chang, M. J. (2002). *The impact of an undergraduate diversity course requirement on students' racial views and attitudes*. The Journal of General Education, 51(1), 21-42.
- Clark, K. B., & Clark, M. P. (1947). Racial identification and preference in Negro children. In T.N. Newcomb & E. L. Hartley (Eds.), *Readings in social psychology* (pp. 169–178). NY: Holt.
- Cohen, L & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, μτφ. Μητσοπούλου Χ. και Φίλοπούλου Μ., Αθήνα: Μεταίχμιο-Έκφραση.
- DeBlase, G. (2005). *Teaching literature and language through guided discovery and informal classroom drama*. English Journal, 95, 1, 29-32 .

- Delacroix H. (1927). *Psychologie de l'art*. Paris
- Deutscher, M., & Chein, I. (1948). *The psychological effects of enforced segregation: A survey of social science opinion*. Journal of Psychology, 26, 259–287.
- Dewey, J. (1963). *Experience and education*. New York: Macmillan (αρχική έκδοση 1938).
- Diamond, C. (2001). *Prague Summer: Encounters with a Third Kind of Theatre*. New Theatre Quarterly, 17, 219-238.
- Dimakos, I. C., & Tasiopoulou, K. (2003). *Attitudes Towards Migrants: what do Greek students think about their immigrant classmates?*. Intercultural Education, 14(3), 307-316.
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1995). *The hundred languages of children*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Espinosa, L. M. (2005). *Curriculum and assessment considerations for young children from culturally, linguistically, and economically diverse backgrounds*. Psychology in the Schools, 42(8), 837-853.
- Fuller, B. (2003). *Education policy under cultural pluralism*. Educational Researcher, 32(9), 15-24.
- Gurin, P., Nagda, B. R. A., & Lopez, G. E. (2004). *The benefits of diversity in education for democratic citizenship*. Journal of social issues, 60(1), 17-34.
- Jalongo, M. R., Fennimore, B. S., Pattnaik, J., Laverick, D. M., Brewster, J., & Mutuku, M. (2004). *Blended perspectives: A global vision for high-quality early childhood education*. Early Childhood Education Journal, 32(3), 143-155.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning- experience as the source of learning and development*. London: Prentice- Hall.
- Kress, G. (1997). *Before writing. Rethinking the paths to literacy*. London: Routledge.
- Kristeva, J. (1984) *Revolution in Poetic language*. Trans. M. Waller. New York: Columbia University Press.

- Lee, V., & Burkam, D. (2002). *Inequality at the starting gate: Social background differences in achievement as children begin school*. Washington, DC: Economic Policy Institute.
- Lubeck, S., Jessup, P., Vries, M., & Post, J. (2001). *The role of culture in program improvement*. Early Childhood Research Quarterly, 16, 499-523.
- Mages, W. K. (2010). *Creating a Culture of Collaboration: The Conception, Design, and Evolution of a Head Start Theatre-in-Education Program*. Youth Theatre Journal, 24(1), 45-61.
- Malinowski, B. (1995). *Preface*. In F.Ortiz, *Cuban counterpoint: Tobacco and sugar*. London: Duke University Press.
- Mishne, J. (2000). *Multiculturalism and the therapeutic process*. New York: Guilford Press.
- Modgil, S., Verma, G., Mallick, K. & Modgil, C. (1997). *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση: Προβληματισμοί-προοπτικές* (Επιμ.Α. Ζώνιου-Σιδέρη & Π. Χαραμής). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Modlin, H. (2011). *Black Light Theatre: Illustrating the Themes of Child and Youth Care*. Relational Child & Youth Care Practice, 24.
- Neelands, J. (2001). Ένα κενό στην καρδιά μας. Στο *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης. Πρακτικά από τη 2^η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση*. (Επιμ).Ν. Γκόβας (2002), Αθήνα: Μεταίχμιο, Δίκτυο Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Nguyen, P. M., Terlouw, C., & Pilot, A. (2006). *Culturally appropriate pedagogy: the case of group learning in a Confucian Heritage Culture context*. Intercultural Education, 17(1), 1-19.
- Nieto, S. (1994). *Lessons from students on creating a chance to dream*. Harvard Educational Review, 64(4), 392-426.
- O'Neil, C. (1995). *Drama worlds: A framework for process drama*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Paatela-Nieminen, M. (2008). *The Intertextual Method for Art Education Applied in Japanese Paper Theatre –a Study on Discovering Intercultural Differences*. In JADE 27.1 Journal compilation /Blackwell Publishing Ltd.
- Perrone, V. & Traver R. (1990). Secondary education. Στο Huston R. (επιμ.). *Handbook of Research on Teacher Education*. London: Mc Millan. (σ.392-409).

- Rashed, H. (2003). Ο θησαυρός είναι θαμμένος στη γη. Στο Ν. Γκόβας (Επιμ.), *Το θέατρο στην Εκπαίδευση, «Χτίζοντας Γέφυρες»*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (Κ. Μιχαλοπούλου, επιμ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Saxonhouse, A. (1992). *Fear of diversity: The birth of political science in ancient Greek thought*. Chicago: University of Chicago Press.
- Schellekens, E. (2001). *This Is Me : In search of your own story*. Intercultural Education, 12:3, 339-347, DOI: 10.1080/14675980120087525
- Schweinhart, L.J., Barnes, H.V., & Weikart, D. (1993). *Significant benefits: The High Scope/Perry Preschool Study Through Age 27*. Monograph of the High Scope Educational Research Foundation, 10, ED 366– 433. Ypsilanti, MI: High Scope Press
- Siraj-Blatchford, I.(1995). *The Early Years*, London: Trentham Books.
- Somers, J. (2003a). Από το εκπαιδευτικό δράμα στη θεατρική παράσταση. Στο Ν. Γκόβας (επιμ) *Το θέατρο στην εκπαίδευση, «Χτίζοντας γέφυρες»* Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Somers, J. (2001). Εκεί που το θέατρο συναντά την εκπαίδευση: αλλαγή συμπεριφοράς μέσα από μια θεατρική εμπειρία. Στο Ν. Γκόβας (επιμ) *Το θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 74-77.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K. & Reynolds, T. (2003). *Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature*. Journal for the Education of the Gifted, 27(2/3), 119-145.
- Troyna, B. (1992). “Can you see the join? An historical analysis of multicultural and antiracist education policies” in Gill, D., Mayor, B. and Blair, M. (Eds), *Racism and Education*. Structures and Strategies, London: Sage
- Varley, P. (2000). *Japanese Culture*, 4th edn, updated and expanded. Honolulu: University of Hawai Press.
- Verma,G.K. & Bagley, C. (1984). *Race Relations and Cultural Differences*. London, Groom Helm.
- Wagner, BJ. (1999). *Dorothy Heathcote- Drama as a learning Medium*. Portland, Maine: Calendar Islands Publisher.

- Walter, G. (1997). *Τα παιδιά παίζουν θέατρο*. μτφ. Σακαλή Λ., επιμ: Βερέττας Μ., Αθήνα: Εκδ. Βασιλείου.
- Weinstein, C. S., Curran, M., & Tomlinson-Clarke, S. (2003). *Culturally responsive classroom management: Awareness into action*. *Theory Into Practice*, 42(4), 269-276.
- Weinstein, C. S., Tomlinson-Clarke, S., & Curran, M. (2004). *Toward a conception of culturally responsive classroom management*. *Journal of Teacher Education*, 55(1), 25-38.
- Wengrower, H. (2002). *Immigrant techniques in the land of social sciences. A report of the use of special techniques in a study of native and immigrant children*. *Anuario de Psicologia*, 33, 4, 551-571.
- Widjajanto, W. A., Lund, M., & Schelhowe, H. (2009). *Enhancing the Ability of Creative Expression and Intercultural Understanding through Visual Story*. In *Advances in Web Based Learning-ICWL 2009* (pp. 444-453). Springer Berlin Heidelberg.
- Wilson, R. (1997). *The wonders of nature: Honoring children's ways of knowing*. *Early Childhood News*, 9, 2, 6-9.

Ελληνόγλωσση

- Άλκηστις (2008). *Μαύρη αγελάδα άσπρη αγελάδα, Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*, Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Άλκηστις ,(2002). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση* (νέα έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Άλκηστις, (1992). *Κουκλο-θέατρο σκιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Άλκηστις, (1998). *Το βιβλίο της δραματοποίησης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βαληλή, Μ. (2008). Αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών της Ε' Δημοτικού και ο βαθμός ανταπόκρισης στις προσδοκίες των συμμαθητών τους . Πτυχιακή διατριβή. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Βενιζέλος, Ε.(2001). Χαιρετισμός. Στο *Διαπολιτισμική εκπαίδευση.Ομάδες με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες*.Θεσσαλονίκη: Φίλοι του Ιδρύματος Μελίνα Μερκούρη.
- Γκόβαρης, Χ. (2001α & 2004β). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Αστράπος.
- Γκότοβος, Α. (2001). *Οικουμενικότητα, ετερότητα και ταυτότητα: Η επαναδιαπραγμάτευση του νοήματος της παιδείας*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Γκότοβος, Α. Ε. (2004). *Μαθητές και πολιτισμική ετερότητα: Εμπειρίες, αντιλήψεις και στάσεις των μαθητών απέναντι στο διαφορετικό*. ΥΠ.Ε.Π.Θ. «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο». Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Γκότοβος, Ε.(2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δαμανάκης, Μ. (1989). *Πολυπολιτισμική- διαπολιτισμική αγωγή*. Εκπαιδευτικά,16,75-87.
- Δαμανάκης, Μ., (2001). Η περίπτωση της Νέας Μηχανιώνας και οι προεκτάσεις της, Στο *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ομάδες με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες*. Θεσσαλονίκη: Φίλοι του Ιδρύματος Μελίνα Μερκούρη.
- Ελένη, Ε. & Τριανταφυλλοπούλου, Κ., (2007). *Το εκπαιδευτικό θέατρο για το νηπιαγωγείο και το δημοτικό*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

- Καμαρινού, Δ. (2000). *Βιωματική Μάθηση στο σχολείο*. Ξυλόκαστρο: αυτοέκδοση.
- Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (1994). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καστοριάδης, Κ. (2006). Οι ρίζες του μίσους. Στο *Εγχειρίδιο Σχολικών Πολιτιστικών Προγραμμάτων* (182-84). Αθήνα: Ελληνική Εταιρία για την Προστασία του Περιβάλλοντος και της Πολιτιστικής Κληρονομιάς.
- Κατσαρίδου, Μ. (2004). Η διδασκαλία της παιδικής λογοτεχνίας με τη χρήση της μεθόδου της δραματοποίησης: Μια εναλλακτική πρόταση. Στο Ν. Γκόβας (Επιμ.), *Δημιουργικότητα και μεταμορφώσεις*. Αθήνα: Δίκτυο το Θέατρο για την Εκπαίδευση.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α., Καλογήρου, Τ., Παπαδάτος, Γ. Σ., Πρωτονοταρίου, Σ. & Πυλαρινός, Θ. (2007). *Με λογισμό και μ' όνειρο. Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων, Ε' & Στ' τάξη δημοτικού*. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων Πολιτισμού και Αθλητισμού. Εκδόσεις Πατάκη.
- Κοσμέτος, Ε.Ι. (2012). *Εκπαίδευση και Πολιτισμός: Η πρόταση του «Προγράμματος Μελίνα»*. Διπλωματική Εργασία. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Κριαράς Ε., (1994). *Νέο Ελληνικό Λεξικό*. Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.
- Λάγιος, Β. (2009). Το κοινωνικό στίγμα σε πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες: μια ερευνητική προσέγγιση της συνείδησης του κοινωνικού στίγματος σε αλλοδαπούς μαθητές της Ε' και Στ' δημοτικού. Μεταπτυχιακή διατριβή. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Λαγουδάκος, Μ. Γ. (2010). *Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*, 2ο ΠΕΚ Αθήνας.
- Μάγος, Κ. (2009). *Καλωσήρθες Καρακάζα*. Αθήνα. Καλειδοσκόπιο.
- Μάγος, Κ. (2004). «Θρανία που αλλάζουν». Από την αφομοίωση των εθνοπολιτισμικών διαφορών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, στο ΚΕΜΕΤΕ (Επιμ.). *Ρατσισμός και ΜΜΕ*, Αθήνα: ΚΕΜΕΤΕ
- Μαγουλιώτης Α. (2009). *Κούκλες στην κοινωνία-στις τέχνες-στην εκπαίδευση*. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.
- Μαγουλιώτης, Α. (2001). *Κουκλοθέατρο Ι. Πως στήνεται ένα έργο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μάρκου, Γ. (1991). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Παιδαγωγική-Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό* (τόμ.3, σ.1405-1408). Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.

- Μάρκου, Γ. (1996). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευσης-επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Νικολάου, Γ. (1999). Πολυπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο. Παιδαγωγική και διδακτική προσέγγιση της δράσης των εκπαιδευτικών με στόχο την ομαλή σχολική ένταξη των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Διδακτορική Διατριβή.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο: Από την ομογένεια στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική διδακτική: Το νέο περιβάλλον, βασικές αρχές*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ.(2004). *Η τσιγγάνικη οικογένεια στην ελληνική κοινωνία*. ΥΠ.Ε.Π.Θ. «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο». Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Παντίδης, Σ. & Πασιάς, Γ. (2003). *Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση: Όψεις, θεωρήσεις, προβληματισμοί*. Αθήνα : Gutenberg.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1998). Οι «άλλοι», εμείς και οι παιδαγωγικές πρακτικές. Στο: Σεμινάριο 24. *Σχολείο και ετερότητα. Ο ρόλος του φιλόλογου στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα* (σελ. 21-27). Αθήνα.
- Παπανούτσος Ε. (1956). *Αισθητική*, Αθήνα: Εκδ. Ίκαρος
- Παρούση, Α. (2000). *Κούκλες κουκλοθέατρον*. Αθήνα: Πατάκης.
- Σακκάτου, Α. (2011). Στερεότυπα και προκαταλήψεις σε γηγενείς μαθητές και μαθητές πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων. Μια ερευνητική προσέγγιση στερεοτυπικών και προκαταληπτικών συμπεριφορών. Μεταπτυχιακή διατριβή. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Στασινός, Δ. Π. (2004). *Ταυτότητα τσιγγανόπαιδων και σχολείο: Συμπεριφορές, στάσεις, προσδοκίες*. ΥΠ.Ε.Π.Θ. «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο». Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Τούλιας, Η. (2005). *Η διαπολιτισμική και πολυπολιτισμική αγωγή στην Ελλάδα*. Αθήνα: Διόνυσος.
- Τσαλέρα, Ε. (2006). Το σώμα θυμάται. Στο *Θέατρο και Διαπολιτισμική Αγωγή* .Κ. Δρακοπούλου (Επιμέλ.Έκδ.), (σελ. 140-156). Αθήνα: Δαίδαλος.
- Τσιάκαλος, Γ. (2011). *Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης*, Αθήνα: Επίκεντρο.

Φιλλίπου Γ. & Χρήστου Κ., (2001). Κείμενα Παιδείας . *Συναισθηματικοί παράγοντες και μάθηση των μαθηματικών*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.

Χριστοδούλου, Θ. (2009). Μετανάστες και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Ανακοίνωση στο 12ο Διεθνές Συνέδριο, Πάτρα 19-21 Ιουνίου 2009, 285-292.

Χριστόπουλος Δ. (2002). *Η ετερότητα ως σχέση εξουσίας. Όψεις της ελληνικής, βαλκανικής και ευρωπαϊκής εμπειρίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική ΑΕ & ΚΕΜΟ.

Ιστοσελίδες

http://en.wikipedia.org/wiki/Black_light_theatre

Μάγος, Κ. (2006). «Προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο: πώς, από ποιον και για ποιον;». Ανακτήθηκε στις 5/5/2014 από: http://6dim-diap-elefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/EishghseisDiapolEkpshs/EishghseisDiapolEkpshs2006/programmata_diapolitismikis_ekpaidefsis.pdf

Hauser-Cram, P. (2004). Services or programs that influence young children (0–5) and their school completion/academic achievement. Encyclopedia of Early Childhood. Retrieved April 2014, from <http://www.excellence-earlychildhood.ca/documents/Hauser-Cram.xp.pdf>

Institute for Rights Equality & Diversity, (2014). Retrieved April 2014 from <http://www.i-red.eu/?i=institute.el.glossary>

Whitebook, M. (2003). Early education quality: Higher teacher qualifications for better learning environments. Center for the Study of Child Care Employment. Retrieved January 2014 from <http://iir.berkeley.edu/cscce>

Μέρος Γ΄ Παράρτημα

Ημερολόγιο

1^η μέρα: Τετάρτη 13/11/13

Σήμερα συναντηθήκαμε με τα παιδιά και με τους γονείς τους στο Πνευματικό Κέντρο των Αγίων Αναργύρων. Τα παιδάκια ήταν 10 στο σύνολο, 4 αγόρια και 6 κορίτσια. Εξαρχής κανονίσαμε το πλάνο των συναντήσεων μας και καταλήξαμε να το οριστικοποιήσουμε στην πορεία για να δούμε πώς θα πάει η συνεργασία με τα παιδιά. Για αρχή συνεννοηθήκαμε να συναντιόμαστε κάθε Τετάρτη απόγευμα 5.30 με 7.30. Σήμερα πήρα συνέντευξη από τα παιδιά ατομικά και τα υπόλοιπα τα απασχολούσαν οι μητέρες δύο αγοριών.

Στην πορεία γνωριστήκαμε με τα παιδιά και διαμορφώσαμε το χώρο κατάλληλα στο Πνευματικό Κέντρο, ώστε να αρχίσουν τα παιχνίδια «προθέρμανσης». Πιαστήκαμε όλοι σε έναν κύκλο χέρι χέρι και κλείσαμε τα μάτια μας. Ο κύκλος συνδέεται με τις ρίζες του θεάτρου και ορίζει έναν ιερό χώρο.

Στη συνέχεια ανοίξαμε τα χέρια μας και φανταστήκαμε ότι κρέμεται ένα σκοινί πάνω από το κεφάλι μας το οποίο προσπαθούσαμε να το πιάσουμε. Αφού το πιάσαμε αρχίσαμε να σκαρφαλώνουμε τεντώνοντας τα χέρια μας , μία το δεξί, μία το αριστερό. Στο τέλος αφήσαμε τα χέρια μας κάτω ελεύθερα και τινάξαμε τους καρπούς για να φύγει η ένταση. Στο επόμενο βήμα έπαιζαν τα ίδια τα παιδιά το ρόλο των σκοινιών, έκαναν δηλαδή επίκυψη και άφησαν τα χέρια τους να αιωρούνται ελεύθερα πέρα, δώθε.

Στην πορεία τα παιδιά περπάτησαν στο χώρο προσεκτικά ώστε να τον περιεργαστούν και να παρατηρήσουν κάποιες λεπτομέρειες που ίσως δεν είχαν προσέξει αυτά που είχαν ξαναπάει εκεί, αλλά και για να τον γνωρίσουν και να εξοικειωθούν τα παιδιά που τον επισκέπτονται για πρώτη φορά.

Μαζευτήκαμε στον κύκλο στην πορεία και παίξαμε το κυνήγι του χαμένου θησαυρού. Στην τύχη επιλέχθηκε ένα παιδάκι να κρύψει ένα αντικείμενο και ένα άλλο να κλείσει τα μάτια του, ώστε να το βρει στη συνέχεια. Τα υπόλοιπα παιδιά το κατηύθυναν λέγοντας, κρύο, ζεστό, παγωμένο, καυτό για να δηλώσουν μακρινή και κοντινή απόσταση αντίστοιχα.

Έπειτα χωριστήκαμε σε ζευγάρια και πιαστήκαμε με τα χέρια κρατώντας αντίσταση, κατεβαίνοντας κάτω και ανεβαίνοντας πάνω όρθιοι έχοντας εμπιστοσύνη στο ζευγάρι μας. Κρατήσαμε ισορροπία και αντίσταση μεταξύ μας. Τα κοριτσάκια και τα αγοράκια ντρεπόντουσαν να κρατηθούν μεταξύ τους. Κάποια άλλα έχαναν την ισορροπία τους και γελούσαν.

Μετά κάθε παιδί μεταμορφώθηκε σε δέντρο και τα χέρια τους τεντωμένα στα πλάγια ήταν τα κλαδιά του. Ξαφνικά άρχισε να φυσάει ένα αεράκι και τα δέντρα λικνίζονταν. Γρήγορα όμως το αεράκι έγινε ένας δυνατός άνεμος που ανάγκασε τα δέντρα να γείρουν στα πλάγια με τεντωμένα τα κλαδιά τους. Ο άνεμος σταμάτησε και τα παιδιά τίνιζαν τους καρπούς για να χαλαρώσουν.

Ανανεώσαμε το ραντεβού μας για την επόμενη εβδομάδα.

Αυτές οι ασκήσεις «προθέρμανσης» θα βοηθήσουν σιγά σιγά το παιδί να αποκτήσει μία ιδιαίτερη σχέση με το ίδιο του το σώμα, να συνειδητοποιήσει τις διάφορες λειτουργίες που γίνονται μέσα στο σώμα του καθώς και την ύπαρξη του στο χώρο. Το

παιδί βρίσκει το ρυθμό του, εμπλουτίζει την κινητικότητα και την παραστατικότητα του. Συνεργάζεται με τα άλλα παιδιά, εμπιστεύεται, σέβεται και μπαίνει στη θέση του άλλου.

Τα ίδια τα παιδιά έδειχναν να διασκεδάζουν. Όταν τα παιδιά πρόκειται να παίξουν θέατρο ή κουκλοθέατρο αυτό που προέχει είναι τα ίδια να το ευχαριστηθούν.

2^η μέρα: Τετάρτη 20/11/13

Σήμερα συναντηθήκαμε με τα παιδιά στις 5.30 η ώρα. Εγώ είχα πάει νωρίτερα να διαμορφώσω το χώρο του Πνευματικού Κέντρου κατάλληλα, να τοποθετήσω έναν υπολογιστή με ηχεία και να υποδεχτώ τα παιδιά. Τα παιδιά ήρθαν στην ώρα τους και έδειχναν ενθουσιασμένα. Τους είχα ζητήσει να φορέσουν φόρμες και να φέρουν από ένα μπουκαλάκι με νερό ο καθένας, Συζητήσαμε να συναντιόμαστε με τα παιδιά εκτός από Τετάρτη απόγευμα και Σάββατα πρωινά για δύο ώρες 11.30 με 13.30.

Κάναμε έναν κύκλο με τα παιδιά και είπαμε πάλι τα ονόματά μας.

Στη συνέχεια μέσα στον κύκλο περπατήσαμε γύρω γύρω με αργά βήματα, σαν να περπατάμε στο πάρκο. Φανταστήκαμε ότι ο ήλιος λάμπει, ότι είναι μια υπέροχη μέρα και βγήκαμε μία ωραία βόλτα. Έπειτα φανταστήκαμε ότι μαζεύουμε λουλούδια περπατώντας και τα μυρίζουμε και τα πετάμε ψηλά! Μετά από λίγο φανταστήκαμε ότι θέλουμε να προφτάσουμε το τρένο και περπατούσαμε βιαστικά και μετά όσο πιο γρήγορα μπορούσαμε. Στη συνέχεια φανταστήκαμε ότι έχουμε πάει στο θέατρο και έχουμε βάλει τα καλά μας. Έχουμε χρόνο πριν την παράσταση οπότε τριγυρίζουμε έξω από την αίθουσα και πολύ διακριτικά κοιτάζουμε γύρω μας. Τι καλοντυμένος κόσμος! Αντιλαμβανόμαστε ότι και οι άλλοι μας παρακολουθούν κρυφά.

Οι παραπάνω ασκήσεις βοηθούν τα παιδιά τα οποία δεν είναι τόσο άνετα στο να κινηθούν στο χώρο , να ξεπεράσουν την αρχική τους συστολή.

Στη συνέχεια έβαλα μουσική με τον ανάλογο ρυθμό και τα παιδιά πραγματοποίησαν τις παραπάνω ασκήσεις ακούγοντας ταυτόχρονα τη μουσική και περπατώντας σε κάθε περίπτωση, ανάλογα με το ρυθμό. Αυτή η άσκηση έγινε για να εξοικειωθούν με τον ρυθμό και να εξασκηθούν τα παιδιά να συνδυάζουν τον ήχο με την κίνηση.

Έπειτα όπως ήμασταν στον κύκλο ακούσαμε ένα τραγούδι «Κεφάλι ,ώμοι, γόνατα και πόδια» και κάναμε ότι έλεγαν οι στίχοι του τραγουδιού, «Τα χέρια στο κεφάλι, στους ώμους, στα γόνατα, στα πόδια...». Τα παιδιά το ήξεραν το συγκεκριμένο τραγούδι και ταυτόχρονα τραγουδούσαν. Με τη συγκεκριμένη άσκηση το σώμα διπλωνόταν και ξεδιπλωνόταν.

Μέσα από αυτές τις ασκήσεις-παιχνίδια , το σώμα μας γίνεται ενεργητικό, εκφραστικό και επικοινωνιακό. Παίζουμε με το σώμα μας και το χρησιμοποιούμε για να μας οδηγήσει στον κόσμο της φαντασίας και της δημιουργίας.

Στην πορεία ανεβήκαμε στη σκηνή και ξαπλώσαμε κάτω σε ένα κύκλο, με τα κεφάλια να κοιτάζουν ψηλά και πιαστήκαμε μεταξύ μας με τα χέρια. Ταυτόχρονα κλείσαμε τα μάτια μας ακούγοντας ένα μελωδικό τραγούδι, «Αυλαία και πάμε». Μείναμε εκεί όσο χρειάστηκε ώστε να συγκεντρωθούμε στον εαυτό μας, να πάρουμε ενέργεια από τους άλλους , αλλά και να μεταδώσουμε τη δική μας ενέργεια. Είναι πολύ σημαντική η μεταφορά της ενέργειας. Με αυτό τον τρόπο η ομάδα δένεται και εξοικειώνεται το κάθε παιδί στο να συναισθάνεται τους άλλους , αλλά και να συγκεντρώνεται στον εαυτό του.

Έπειτα σηκωθήκαμε και μέσα σε έναν κύκλο ένα παιδί ξεκινούσε να λέει ένα φωνήεν και όλα τα υπόλοιπα το ακολουθούσαν. Έπειτα αποφάσιζε κάποιο άλλο παιδί να γίνει ο

«αρχηγός» και όποτε έκρινε εκείνο την κατάλληλη στιγμή , έλεγε αμέσως ένα άλλο φωνήεν και όλα τα υπόλοιπα το ακολουθούσαν και ούτω καθεξής. Με αυτή την άσκηση τα παιδιά αποκτούν αυτοπεποίθηση στο να παίρνουν πρωτοβουλίες το καθένα αλλά και να μάθουν να ακούν και να ακολουθούν την ομάδα.

Μετά έλεγα εγώ ένα φωνήεν με χαμηλή ένταση της φωνής και τα παιδιά ακολουθούσαν και στην πορεία με δικό μου παράγγελμα αυξανόταν η ένταση και πάλι χαμῆλωνε και πάλι αυξανόταν. Με αυτό τον τρόπο τα παιδιά εξοικειώνονταν με τις αντίθετες έννοιες «δυνατά» και «σιγά» και χωρίς να τσιρίζουν, αύξαναν την ένταση της φωνής τους, ανακαλύπτοντας τα «ηχεία» τους και τις δυνατότητες των φωνών που έχουν όλα τους.

Ανανεώσαμε το ραντεβού μας για το Σάββατο 23/11/13 και είπα στα παιδιά να σκεφτεί το καθένα, τι κάναμε σήμερα και να το ανακαλέσει στη μνήμη του. Επίσης να σκεφτούν ένα όνομα για να δώσουμε στην ομάδα μας. Έτσι τα παιδιά δένονται με την ομάδα και ανακαλώντας στη μνήμη τους τι έχουμε κάνει, κρατάνε την επαφή που πρέπει να έχουν μέχρι την επόμενη μας συνάντηση.

3η μέρα : Σάββατο 23/11/13

Το Σάββατο το πρωί στις 11.30 υποδέχτηκα τα παιδιά με χαμόγελο. Ο επιστάτης του Πνευματικού Κέντρου έφερε στα παιδιά σοκοφρέτες και αφού τις έφαγαν καθίσαμε σε έναν κύκλο πάνω στη σκηνή για να συζητήσουμε. Ανακαλώντας καταρχήν στο μυαλό μας αυτά που κάναμε τις προηγούμενες μέρες, συζητήσαμε στη συνέχεια για το σώμα μας.

Αναφέραμε ότι το σώμα μας είναι ένα μέσο έκφρασης συναισθημάτων. Έκανα ερωτήσεις στα παιδιά τι γίνεται στο σώμα μας και στο πρόσωπό μας όταν είμαστε χαρούμενοι, τι γίνεται όταν είμαστε λυπημένοι, τι γίνεται όταν είμαστε σκεπτικοί; Φυσικά ο κάθε άνθρωπος εκφράζεται διαφορετικά σε σχέση με τους άλλους ανθρώπους. Τα παιδιά συμμετείχαν στη συζήτηση με ενδιαφέρον και όποιο ήθελε έλεγε τη γνώμη του.

Στη συνέχεια αναφέραμε ότι ο άνθρωπος μπορεί να εκφραστεί μέσω των Τεχνών του Χορού, της Μουσικής, των Εικαστικών αλλά και των άλλων Τεχνών όπως και μέσα από την τέχνη του Θεάτρου. Συγκεκριμένα με το Θέατρο πραγματοποιείται μία «γιορτή των Τεχνών», αφού το θέατρο μπορεί να συμπεριλάβει όλες τις Τέχνες. Σε μία θεατρική παράσταση μπορούμε να τραγουδήσουμε, να χορέψουμε, να γίνουμε οι σκηνογράφοι της παράστασης, οι ηθοποιοί, καθώς και οι κουκλοπαίκτες που θα παίζουν και θα δραματοποιήσουν τους ρόλους του θεατρικού ή του κουκλοθεατρικού έργου.

Στην πορεία, μέσω της συζήτησης αναφερθήκαμε και πάλι στο σώμα μας αλλά αυτή τη φορά ως μέσο επικοινωνίας. Επικοινωνούν πρωτίστως τα μέλη μιας ομάδας μεταξύ τους και στη συνέχεια επικοινωνεί η ομάδα με τους άλλους. Είναι σημαντική η ενέργεια που μεταδίδουμε μεταξύ μας αλλά και η ενέργεια που μεταδίδουμε στο κοινό καθώς και η συγκέντρωση που πρέπει να έχουμε. Επικοινωνούμε επομένως με τους άλλους μέσα από το σώμα μας και αρχίζουμε να συμπεριφερόμαστε σαν ομάδα.

Έπειτα η συζήτηση οδηγήθηκε στο ότι μέσα σε μια ομάδα δεν είναι όλοι ίδιοι αλλά είναι διαφορετικοί, επειδή ο καθένας έχει τη δική του προσωπικότητα και τα δικά του χαρακτηριστικά (εξωτερικά και εσωτερικά γνωρίσματα) και αυτό έχει πολύ ενδιαφέρον στην επικοινωνία μεταξύ μας.

Τα παιδιά είχαν σκεφτεί από την προηγούμενη φορά που συναντηθήκαμε κάποια ονόματα για την ομάδα μας και τα ανακοίνωσαν, όπως «οι 10 εξερευνητές», ή «τα 10 αστέρια», ή «οι 10 μικροί επιστήμονες». Συμφωνήσαμε να μην καταλήξουμε ακόμη σε κάποιο όνομα, ώστε να έχουμε και άλλες ιδέες στην πορεία.

Μετά συζητήσαμε για τις ασκήσεις που κάναμε τις προηγούμενες φορές, για την κίνηση και την ακινησία του σώματος μέσα στο χώρο. Συνειδητοποιήσαμε πώς περνά το σώμα από την ένταση στην χαλάρωση και το αντίστροφο.

Κατά τη διάρκεια της συζήτησης παρατήρησα ότι δύο παιδιά απομακρύνονταν μεταξύ τους επειδή όπως είπαν, το ένα ήταν αγόρι και το άλλο κορίτσι.

Αφού πλέον ανακατευθήκαμε μεταξύ μας καθισμένοι στο χώρο, τους παρουσίασα το παραμύθι «Καλωσήρθες Καρακάξα», του Κώστα Μάγου. Εξαρχής τους ανέφερα τον συγγραφέα, την εικονογράφο και τις εκδόσεις του παραμυθιού, καθώς τους παρουσίαζα το εξώφυλλο και το οπισθόφυλλο. Τους ζήτησα να μου περιγράψουν τι βλέπουν στο εξώφυλλο και πώς είναι το ύφος της κουκουβάγιας και της καρακάξας. Τα παιδιά περιέγραψαν το εξώφυλλο και είπαν ότι η κουκουβάγια φαινόταν «θυμωμένη» και για την καρακάξα κάποια είπαν ότι είναι «χαρούμενη» και άλλα ότι είναι «λυπημένη». Επομένως πρότεινα να το διαβάσω για να δούμε τι ακριβώς έχει συμβεί στην ιστορία αυτή. Εκείνη τη στιγμή ένα κοριτσάκι σχολίασε ότι της άρεσαν τα φτερά της καρακάξας. Τους προέτρεψα να εκφράσουν οποιαδήποτε απορία και να συζητήσουμε στο τέλος. Ξεκίνησα να κάνω ανάγνωση του παραμυθιού έχοντας ταυτόχρονα τις εικόνες στραμμένες προς τα παιδιά. Τα παιδιά άκουγαν και παρακολουθούσαν με πολύ ενδιαφέρον καθ' όλη τη διάρκεια. Στο τέλος φωνάξαμε όλοι δυνατά, «Καλωσήρθες Καρακάξα!». Έπειτα ένα παιδί έκανε αυθόρμητα το εξής σχόλιο, «Αυτό που έγινε στην

ιστορία μπορεί να γίνει και στην πραγματικότητα, δηλαδή οι άλλοι να νομίζουν ότι κάποιος έκανε κάτι και να μην το έκανε, δηλαδή αυτό μπορεί να γίνει με τους ανθρώπους».

Αμέσως άδραξα την ευκαιρία και ρώτησα να μου πουν πιο συγκεκριμένα τι θα μπορούσε δηλαδή να γίνει στην πραγματικότητα; Οπότε μου απάντησε ένα κοριτσάκι ότι «μπορεί ένας άνθρωπος να πάει κάπου και να τον κατηγορούν για κάτι που δεν έχει κάνει».

Κι εγώ ρώτησα «Γιατί όμως τον κατηγορούν;»

Και ένα από τα κορίτσια μου απάντησε: «Γιατί είναι ξένος και νομίζουν ότι θα έκανε κάτι κακό».

Στην πορεία ζήτησα να μου αφηγηθούν την ιστορία, πώς ξεκίνησε ,τι έγινε μετά και τι έγινε στο τέλος και έκανα διάφορες ερωτήσεις για να διαπιστώσω εάν κατανόησαν το περιεχόμενο. Τα περισσότερα παιδιά ήταν αρκετά πρόθυμα να συμμετάσχουν στη συζήτηση για να αφηγηθούν την ιστορία και να απαντήσουν στις ερωτήσεις. Εστίασαμε στους τρεις χαρακτηρισμούς που απηύθυναν τα άλλα ζώα στην καρακάξα, «φλύαρη, κλέφτρα και γριά», ενώ στην πραγματικότητα δεν ήταν τίποτα απ' όλα αυτά και στο τέλος κατάλαβαν το λάθος που είχαν κάνει και της ζήτησαν συγγνώμη.

Αποφασίσαμε να ασχοληθούμε ξανά με την ιστορία στην επόμενη συνάντηση και μετά σηκωθήκαμε για να κινηθούμε. Έβαλα το τραγούδι «Ελατήρια και σούστες» να ακούσουμε και ταυτόχρονα να το χορέψουμε σύμφωνα με τις οδηγίες που μας δίνει. «Στις πατούσες βάζω σούστες, στις κλειδώσεις βάζω σούστες, στα χέρια , στα πόδια, στα μαλλιά σούστες και ελατήρια!» Πρόκειται για ένα διασκεδαστικό μουσικοκινητικό τραγούδι που άρεσε πολύ στα παιδιά.

Μόλις τελείωσε το τραγούδι κοιταχτήκαμε μεταξύ μας και παρατηρούσαμε ο ένας στον άλλο τα φυσικά χαρακτηριστικά του, το χρώμα των ματιών του, των μαλλιών του, τα ρούχα του, τα παπούτσια του με σκοπό να επισημάνουμε αυτό που είχαμε πει και προηγουμένως ότι δεν είμαστε όλοι ίδιοι αλλά ο καθένας μας είναι διαφορετικός και αυτό έχει ενδιαφέρον.

Καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας αυτής είχα το ρόλο της καθοδηγήτριας, η οποία δείχνει το δρόμο στα παιδιά, αλλά από τα ίδια εξαρτάται αν θα τον ακολουθήσουν.

4^η μέρα : Τετάρτη 27/11/13

Σήμερα συναντηθήκαμε με τα παιδιά και καθίσαμε κυκλικά σε καρέκλες.

Έπειτα ζήτησα από τα παιδιά να κλείσουμε όλοι μαζί τα μάτια μας και να βάλουμε τα χέρια μας από πάνω. Ρώτησα τα παιδιά τι βλέπουν. Μου απάντησαν, «σκοτάδι».

«Τι σας θυμίζει αυτό το σκοτάδι;», ρώτησα. «Την καρακάξα», είπαν κάποια παιδιά.

«Τη νύχτα», μου απάντησαν κάποια άλλα.

Οπότε άδραξα την ευκαιρία και μιλήσαμε με τα παιδιά για το σκοτάδι και τη νύχτα και ότι δεν υπάρχει κάτι μεταφυσικό το οποίο πρέπει να μας φοβίζει στο σκοτάδι. Έπειτα μιμηθήκαμε ζώακια που ζουν τη νύχτα, κάνοντας τους ήχους που κάνουν. Με αυτόν τον τρόπο ήθελα να διαπιστώσω αν υπάρχουν τυχόν φοβίες για το σκοτάδι από μέρους των παιδιών και να το απομυθοποιήσουν, ώστε να εξοικειωθούν με αυτό. Στην πορεία έκλεισα τα φώτα και προσπαθούσαμε να ακούσουμε ήχους στο σκοτάδι και να εξασκήσουμε την αίσθηση της ακοής.

Έπειτα άναψα τους δύο λαμπτήρες black light που ήδη είχα τοποθετήσει στην πρίζα, τον έναν δεξιά και τον άλλο αριστερά. Τα παιδιά ενθουσιάστηκαν πάρα πολύ με το φωτισμό που δημιουργήθηκε. «Κυρία κοιτάζτε, το πόδι μου!», είπε ένα παιδί. «Κυρία το παπούτσι μου!», «οι κάλτσες μου!», είπαν άλλα δύο παιδιά. «Ουάου!». Γενικώς ακούγονταν επιφωνήματα ενθουσιασμού και παρατηρούσαν ό,τι φωσφόριζε στο σκοτάδι. Χαμογελάσαμε όλοι μαζί και φωσφόριζαν τα δόντια μας. «Κυρία κοιτάζτε τα παπούτσια μου!», «Κυρία φωσφορίζουν και τα νύχια!». Παρουσίασα στα παιδιά τις λάμπες με πολύ απλά λόγια.

Ζήτησα από τα παιδιά να σηκώνεται ένα ένα και να μεταμορφώνεται σε ό,τι θέλει εκείνο μέσα στο σκοτάδι, υπό το φως του black light, κάνοντας τις ανάλογες κινήσεις. Τα υπόλοιπα έπρεπε να μαντέψουν τι ακριβώς αναπαριστά. Κάποια μεταμορφώθηκαν σε πεταλούδα, κουκουβάγια, πουλί, δέντρο, θάλασσα, αλεπού, βάτραχο, τίγρη, νυχτερίδα κ.ά.

Στη συνέχεια μοίρασα στα παιδιά από μία άσπρη κόλλα αναφοράς, οι οποίες φωσφόριζαν στο σκοτάδι και μαρκαδόρους ώστε να ζωγραφίσουν με φωσφορίζε χρώματα ό,τι θέλουν εκείνα. Τα παιδιά με αυτό τον τρόπο εξοικειώνονταν στο σκοτάδι και ζωγράφισαν διάφορα σχέδια τα οποία επίσης φωσφόριζαν στο σκοτάδι.

Στην πορεία τα παιδιά χωρίστηκαν σε δύο ομάδες και μοίρασα στην κάθε ομάδα από ένα χαρτόνι φωσφορίζε. Το ένα ήταν κίτρινο και το άλλο ήταν πορτοκαλί. Η μία ήταν η ομάδα «Ήλιος» και η άλλη ήταν η ομάδα «Φεγγάρι». Η κάθε ομάδα ζωγράφισε με μαρκαδόρο αντίστοιχα ένα φεγγάρι και έναν ήλιο. Κόψαμε τα περιγράμματα και σχηματίστηκε ένας πορτοκαλί ήλιος και ένα κίτρινο φεγγάρι. Η κάθε ομάδα έπειτα κρατούσε τον ήλιο και το φεγγάρι αντίστοιχα και κάθονταν δίπλα δίπλα κοιτώντας προς

τη μεριά του κοινού. Όποτε τα παιδιά της μιας ομάδας σήκωναν τον ήλιο, το φεγγάρι της άλλης ομάδας παρέμενε χαμηλά και αντίστροφα όταν ο ήλιος χαμήλωνε, τα παιδιά της άλλης ομάδας ανέβαζαν ψηλά το φεγγάρι. Αυτό συνεχίστηκε για λίγο, ώσπου να βρουν έναν ρυθμό οι δύο ομάδες μεταξύ τους και με αργές κινήσεις να πραγματοποιούν την εναλλαγή φεγγαριού και ήλιου. Στο τέλος άναψα τα φώτα και χειροκροτήσαμε όλοι μαζί για αυτήν την πρώτη επαφή που είχαμε με τα παιδιά, στο σκοτάδι, με το black light.

5^η μέρα: Σάββατο 30/11/13

Σήμερα έκανα ανάγνωση του παραμυθιού «Καλωσήρθες Καρακάξα» στα παιδιά, ώστε να θυμηθούν ξανά την ιστορία που πρόκειται να δραματοποιήσουμε.

Συζητήσαμε με τα παιδιά ότι την επόμενη φορά θα κάνουμε «δραματική ανάλυση» του έργου και θα γνωρίσουμε καλύτερα το λογοτεχνικό κείμενο και τους ήρωες της ιστορίας. Επίσης συζητήσαμε ότι πρόκειται να παρουσιάσουμε την παράσταση περνώντας από το κείμενο στη δράση, με την τεχνική του Μαύρου Θεάτρου με κούκλες. Δηλαδή ότι θα χρησιμοποιήσουμε τους δύο λαμπτήρες back light που ανάψαμε την προηγούμενη φορά και μέσα στο σκοτάδι θα φωσφορίζουν οι επίπεδες κούκλες με τα λευκά χαρτόνια και τα φωσφορίζε χρωματιστά με τα οποία εμείς θα τις κατασκευάσουμε για τις ανάγκες της παράστασης. Όλα τα άλλα γίνονται αόρατα στο σκοτεινό χώρο. Για τη διαμόρφωση του σκηνικού χώρου και των αντικειμένων που θα αναπαριστούν τους ήρωες του έργου, που θα φωσφορίζουν στο σκοτάδι, απαιτείται η συνεργασία όλων! Εμείς θα γίνουμε οι σκηνοθέτες, οι σκηνογράφοι, οι κουκλοπαίχτες, οι μουσικοί!

Έπειτα παρακολουθήσαμε με τα παιδιά κάποια μικρά βιντεάκια στον υπολογιστή , που έδειχναν παραστάσεις με την τεχνική του μαύρου θεάτρου. «Έχει πλάκα!» , «Ναι!», είπαν δύο παιδιά που έβλεπαν τα φωσφορίζε αντικείμενα να αιωρούνται στο σκοτάδι. Στο τέλος δύο παραστάσεων στα βιντεάκια άνοιγαν τα φώτα και τα παιδιά κατάλαβαν ότι οι ηθοποιοί- κουκλοπαίχτες πρέπει να φορούν από την κορυφή ως τα νύχια μαύρα ρούχα ώστε να μην φαίνονται οι ίδιοι. Εντυπωσιάστηκαν και χειροκροτούσαν και τα ίδια μαζί με τους θεατές.

Στη συνέχεια παίζαμε ένα παιχνίδι- άσκηση εμπιστοσύνης. Χωριστήκαμε σε ζευγάρια και το ένα παιδί έκλεινε τα μάτια του άλλου με ένα ύφασμα , ή έκλεινε μόνο του τα μάτια του. Το ένα παιδί από κάθε ζευγάρι καθοδηγούσε το άλλο που είχε κλειστά μάτια και το κατηύθυνε στο χώρο πιάνοντας απαλά το χέρι του ή τον ώμο του άλλου και λέγοντας του οδηγίες χαμηλόφωνα για το πού θα περπατήσει μέσα στο χώρο. Με αυτή την άσκηση το παιδί που έχει κλειστά τα μάτια, εμπιστεύεται τον διπλανό του και αποκτά καλύτερη αίσθηση του χώρου και το παιδί που έχει το ρόλο του καθοδηγητή αισθάνεται πιο υπεύθυνο, γιατί έχει να προσέξει τον διπλανό του που δεν βλέπει. Έπειτα άλλαζαν ρόλους μεταξύ τους.

Ανανεώσαμε το ραντεβού μας για την Τετάρτη 4/12.

6^η μέρα: Τετάρτη 4/12/13

Σήμερα ασχοληθήκαμε ξανά με το παραμύθι που πρόκειται να δραματοποιήσουμε «Καλωσήρθες Καρακάξα», κάνοντας ανάλυση του κειμένου και των χαρακτήρων και αναγνωρίζοντας τα δραματικά στοιχεία (δράση, πρόσωπα, εμπόδια, χώρος, συγκρούσεις). Παρομοιάσαμε το παραμύθι μας με τους μύθους του Αισώπου και αναφερθήκαμε στο γεγονός ότι οι ήρωες που πρωταγωνιστούν είναι ζώα. Κάναμε ξανά μία ανάγνωση του έργου και στη συνέχεια αφήγηση της ιστορίας. Καταγράψαμε όλα τα πρόσωπα της ιστορίας, το χώρο και το χρόνο που εξελίσσεται η δράση και εξερευνήσαμε τους διαλόγους ανάμεσα στα πρόσωπα. Τα δρώντα πρόσωπα, οι ήρωες της ιστορίας διαθέτουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, αυτόνομη προσωπικότητα και συμπεριφορά. Αιτιολογήσαμε τις συμπεριφορές αυτές των ηρώων, δώσαμε νόημα στις δράσεις τους και περιγράψαμε τα συναισθήματά τους. π.χ. η φράση «Καλημέρα γείτονες!», που φώναζε δυνατά η Κάρη η καρακάξα, ειπώθηκε με ενθουσιασμό και με χαρά, αφού στη συνέχεια αναφέρει ο συγγραφέας, «φώναξε δυνατά ανεβοκατεβάζοντας χαρούμενα την ουρά της». Επίσης συζητήσαμε ότι μπορούμε να καταλάβουμε τα συναισθήματα που θέλει να δώσει ο συγγραφέας στους ήρωες του γενικώς από το νόημα του παραμυθιού και από τις προτάσεις, επίσης από τα σημεία στίξης (θαυμαστικό, αποσιωπητικά), αλλά και από την εικονογράφηση του παραμυθιού. Σχολιάσαμε την αδιαφορία του κούκου και του δρυοκολάπτη προς την καρακάξα όταν εκείνη τους καλημέρισε, τον ενθουσιασμό της αλεπούς και του τυφλοπόντικα να μεταδώσει τα νέα για την κλέφτρα καρακάξα στον ασβό, χωρίς να επαληθεύσει αν όντως ισχύουν αυτά τα νέα, έχοντας ως αποδεικτικό στοιχείο μόνο το λόγο της κουκουβάγιας,

δηλαδή ένα πρόσωπο κύρους. Βέβαια όπως αποδείχτηκε στη συνέχεια η κουκουβάγια είχε κάνει λάθος. Ένα κοριτσάκι σχολίασε «Κυρία αφού η καρακάξα δεν είχε έρθει ακόμη στο δάσος, όταν η κουκουβάγια έχασε το κολιέ της...»

Έπειτα ρώτησα τα παιδιά εάν τους έχει συμβεί κάτι παρόμοιο στην πραγματικότητα, δηλαδή εάν ήρθε κάποιος και τους είπε κάποιο νέο που αποδείχτηκε στη συνέχεια ότι είναι αναληθές, επίσης τους ρώτησα εάν εκείνα μετέφεραν κάποιο νέο το οποίο δεν ίσχυε εντέλει και για ποιο λόγο. Ένα αγοράκι, μας είπε για ένα συμμαθητή του, ο οποίος «έχασε τη γόμα του και είχε πει ότι την πήρε ένα άλλο παιδί, αλλά δεν την είχε πάρει τελικά». Δεν ήξερε όμως γιατί τον κατηγορήσε.

Στη συνέχεια σχολιάσαμε την αντίδραση, της κουκουβάγιας στον ανοιξιάτικο χορό όταν της είπε η αλεπού, «καλά που πιάστηκε η κλέφτρα και ξαναβρήκες το κολιέ σου». Η κουκουβάγια απάντησε «Η κλέφτρα;», με απορημένο ύφος. Ένα κοριτσάκι είπε, «Επειδή κατάλαβε το λάθος της, έκανε την ανήξερη». Ένα άλλο κοριτσάκι είπε, «Μπορεί να το είχε ξεχάσει». Δώσαμε διάφορες ερμηνείες, στην πορεία όμως είδαμε πώς ερμηνεύει ο συγγραφέας τη συμπεριφορά της, «αυτή δεν σ' το είχε κλέψει;», της θύμισε η αλεπού. Επομένως μάλλον η κουκουβάγια είχε ξεχάσει το περιστατικό αφού βρήκε το κολιέ και έπειτα παραδέχτηκε το λάθος της. Μετά σχολιάσαμε την πρώτη αντίδραση του ασβού όταν έμαθε για την κλέφτρα καρακάξα, «Μα αν θυμάμαι καλά, μέρες τώρα η κουκουβάγια ψάχνει το κολιέ της», είπε ο ασβός σηκώνοντας το δεξί του φρύδι. Ο ασβός αρχικά έδειξε να αμφισβητεί το γεγονός αυτό. Προσπαθήσαμε με τα παιδιά να σηκώσουμε όλοι το ένα μας φρύδι, για να δείξουμε κι εμείς αμφισβήτηση και γενικώς είπαμε ότι πρώτα πρέπει να εξακριβώνουμε εάν είναι αλήθεια κάτι που μας λένε οι άλλοι και μετά να βγάζουμε συμπεράσματα, ακόμη κι αν αυτό προέρχεται από «πρόσωπα

κύρους», όπως η δασκάλα/ο δάσκαλος, η μητέρα/ο πατέρας κ.ά. Γιατί αυτό το λάθος έκανε και ο ασβός μετά, όταν έμαθε ότι το είπε η κουκουβάγια, «αν το λέει η ίδια η κουκουβάγια, εμένα δεν μου πέφτει λόγος...» απάντησε ο ασβός και συνέχισε τη βόλτα του. Σχολιάσαμε επίσης τα χαμηλωμένα αυτιά του λαγού στο τέλος, που δείχνουν πόσο μετάνιωσε για τον τρόπο που συμπεριφέρθηκε στην καρακάξα.

Στη συνέχεια συζητήσαμε με τα παιδιά για τον διάλογο στο παραμύθι και ψάξαμε να βρούμε τα σημεία όπου υπάρχουν διάλογοι και τα σημεία όπου μιλάει ο αφηγητής-συγγραφέας.

Ξεκαθαρίσαμε με τα παιδιά πόσοι είναι οι χαρακτήρες του παραμυθιού, το χώρο που εξελίσσεται η δράση (στο δάσος, στο δέντρο της βελανιδιάς, στο ξέφωτο) και τον χρόνο (λίγες μέρες πριν μπει η άνοιξη) «..κάθε χρόνο τέτοια εποχή οργάνωναν έναν μεγάλο χορό για να την υποδεχτούν».

Τα παιδιά μέσα από αυτήν την ιστορία γνώρισαν τρόπους με τους οποίους δημιουργούνται και αναπαράγονται οι προκαταλήψεις, καθώς και τις συνέπειες που έχουν στη ζωή όλων μας. Η γνωριμία με το λογοτεχνικό κείμενο δίνει την εικόνα ενός οργανωμένου έργου με θέμα και δράση(σε τόπο και χρόνο)και καλλιεργεί τις γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών.

Τέλος συμφωνήσαμε με τα παιδιά στη συνέχεια των συναντήσεων μας να κάνουμε διάκριση των ενοτήτων δράσεων, δηλαδή να χωρίσουμε το κείμενο σε σκηνές και στην πορεία να κάνουμε αυτοσχεδιασμούς πάνω στις σκηνικές ενότητες, να οργανώσουμε τον χώρο και να κατασκευάσουμε τους ήρωες της ιστορίας που θα φωσφορίζουν στο σκοτάδι.

Έπειτα κλείσαμε τα φώτα και ανάψαμε τους λαμπτήρες black light για να παίξουμε ένα παιχνίδι. Καθήσαμε κάτω και μοιραστήκαμε σε ζευγάρια, σε δύο παράλληλες γραμμές με τα παιδιά να κοιτούν τα απέναντι ζευγάρια τους. Στη συνέχεια ένα ένα παιδί από τη μια γραμμή έλεγε τι βλέπει να φωσφορίζει στον απέναντι του, εξασκώντας την παρατηρητικότητά του. Το ίδιο έκαναν και τα παιδιά της άλλης γραμμής. Μετά καθισμένοι όπως ήμασταν κάναμε την άσκηση του καθρέφτη. Οι παρτενέρ της μιας γραμμής ξεκινούσαν μία κίνηση και οι απέναντι έπρεπε να κάνουν την ίδια κίνηση ταυτόχρονα. Ο ένας παρτενέρ αντιγράφει τις κινήσεις του άλλου στον ίδιο χρόνο. Με την άσκηση αυτή καλλιεργούμε το συντονισμό και την ετοιμότητα. Οι δύο παρτενέρ ταυτίζουν τις ενέργειες τους και επικοινωνούν μη λεκτικά.

7^η μέρα: Τετάρτη 11/12/13

Στην αρχή έδειξα στα παιδιά μερικές φωτογραφίες που απεικόνιζαν τσιγγάνους με τα παιδιά τους, τσιγγάνους που χορεύουν και παίζουν μουσικά όργανα, τους καταυλισμούς τους, τσιγγάνους με το άλογο και το κάρο τους. Κάποια σχόλια και αντιδράσεις των παιδιών ήταν οι εξής: «Γύφτοι», «Πώς είναι έτσι κυρία;», «Όλο το σόι είναι εδώ», «Σ' αυτή ντύθηκαν ωραία».

Στη συνέχεια συζητήσαμε με τα παιδιά ότι οι τσιγγάνοι έχουν θαυμάσια λαϊκή παράδοση και πολύ ωραία τραγούδια, και μιλήσαμε για τη ζωή και τα έθιμα τους. Καταρχήν είπαμε με τα παιδιά ότι οι τσιγγάνοι, ή αλλιώς Ρομά, ζούσαν μία σκληρή ζωή μέσα σε σκηνές και περιπλανούνταν από τόπο σε τόπο, γιατί έτσι ήταν η νοοτροπία τους (νομαδική ζωή). Παλιότερα τους έδιωχναν οι ντόπιοι, δηλαδή οι άνθρωποι που κατοικούσαν μόνιμα σε έναν τόπο. Στην Ελλάδα σήμερα κάποιοι έχουν εγκατασταθεί μόνιμα και ασχολούνται συνήθως με το εμπόριο και τη σιδηρουργία, ενώ άλλοι μετακινούνται ακόμη και είναι έμποροι φρούτων, μικροεπίπλων κ.ά. Άλλοι ασχολούνται με επαγγέλματα, όπως μουσικοί, οργανοπαίκτες, τραγουδιστές, αφού έχουν ισχυρή παράδοση και πολιτισμό. Συγγραφείς σχολιάζουν τον ανέμελο τρόπο ζωής τους και την αγάπη τους για τη μουσική. Ποιητές εμπνεύστηκαν από τη ζωή των τσιγγάνων και έγραψαν μεγάλα έργα. Έπειτα ρώτησα τα παιδιά: «εδώ στην Ελλάδα σήμερα πώς αντιμετωπίζουμε τους τσιγγάνους, τι πιστεύουμε για αυτούς;». Κάποια παιδιά απάντησαν: «Ότι είναι παράξενοι», «Πιστεύουμε ότι είναι κακοί γιατί λένε το μέλλον».

Έπειτα τους είπα ότι κάποιοι άνθρωποι τους θεωρούν ανεύθυνους λόγω του τρόπου ζωής τους και τους κρίνουν αρνητικά λόγω της ενασχόλησης πολλών τσιγγάνων γυναικών με την χαρτομαντεία. Αποτέλεσμα τέτοιων περιστατικών είναι οι καβγάδες . Όμως πολλές φορές μεγαλώνουν άδικα οι κατηγορίες εναντίον τους και διογκώνονται κάποια γεγονότα με αποτέλεσμα να κατηγορούμε κάποιον ότι έκανε κάτι κακό, π.χ. ότι έκλεψε, μόνο και μόνο επειδή είναι τσιγγάνος, επειδή έχει διαφορετικό πολιτισμό από εμάς.

«Όπως κατηγορίσαν τα ζώα του δάσους την ξένη καρακάξα χωρίς να την γνωρίζουν...», είπε χαρακτηριστικά ένα παιδί.

Στη συνέχεια συζητήσαμε ότι δεν έχουν γραπτή γλώσσα και χρησιμοποιούν προφορικά μεταξύ τους την τσιγγάνικη διάλεκτο ως συνθηματική γλώσσα και συνήθως στις επαφές τους με τους ντόπιους χρησιμοποιούν τη γλώσσα του τόπου που διαμένουν.

Τέλος αναφέραμε ότι οι Ρομά στους γάμους τους γλεντάνε και χορεύουν για μέρες και ότι η σημαντικότερη γιορτή των Ρομά είναι η γιορτή της άνοιξης και ο ερχομός της. Σε αυτό το σημείο θυμηθήκαμε το παραμύθι «Καλωσήρθες καρακάξα», που κάθε χρόνο όλα τα ζώα του δάσους οργάνωναν ένα χορό για να υποδεχτούν την άνοιξη.

Μετά ξεκινήσαμε με ένα παιχνίδι που λέγεται «Στη χώρα των γαλάζιων». Το παιχνίδι έχει σκοπό να προβληματίσει τα παιδιά για την εχθρική αντιμετώπιση που υφίστανται οι ξένοι. Αυτή την αντιμετώπιση δεν τη συναντάμε μόνο στη χώρα των γαλάζιων. Πριν ξεκινήσουμε το παιχνίδι, τους είπα ένα τραγούδι (στίχοι και μουσική: Κλάους Β. Χόφμαν):

«Στη χώρα των Γαλάζιων

είμαστε όλοι μπλε

Δεν κάνουμε άλλο χρώμα

Για φίλο μας ποτέ
Κανένας δεν χωράει
Στον κύκλο μας να μπει
Κι αν είσαι άλλο χρώμα
Φεύγεις στο Πι και Φι.

Στην Κόκκινη τη χώρα
είμαστε μόνο εμείς
Κανένα άλλο χρώμα
Γύρω σου δεν θα δεις
Κανένας δε χωράει
Στον κύκλο μας να μπει
Κι αν είσαι άλλο χρώμα
Φεύγεις στο Πι και Φι.

Στων Πράσινων τη χώρα
Πράσινα να φοράς
Κι αν είσαι άλλο χρώμα
Στη χώρα σου να πας
Κανένας δε χωράει στον κύκλο μας να μπει
Κι αν είσαι άλλο χρώμα
Φεύγεις στο Πι και Φι.

Τι χρώματα, τι ζάλη
Στη χώρα μας παιδιά
«Πολύχρωμη τη λένε
Με χρώματα πολλά
Και κίτρινος αν έρθει
Τι γέλιο , τι χαρά!!!
Στον κύκλο μας χωράει
Όλοι μια αγκαλιά!

Συζητήσαμε για το περιεχόμενο του τραγουδιού, πώς νιώθουν τα παιδιά που τα διώχνουν επειδή είναι άλλο χρώμα, αλλά και για τα δικά τους συναισθήματα. Έπειτα συζητήσαμε για την πολύχρωμη χώρα, η οποία τους δέχεται όλους, ό,τι χρώμα κι αν είναι και αισθάνονται όλοι χαρούμενοι.

Στη συνέχεια τα παιδιά χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες, στη χώρα των γαλάζιων, στη χώρα των κόκκινων και στη χώρα των πράσινων. Ο καθένας στην ομάδα του φοράει και από μία λωρίδα χαρτί γκοφρέ πάνω του για να δείχνει σε ποια «χώρα» ανήκει. Δηλαδή τα παιδιά που ζούσαν στην γαλάζια χώρα φορούσαν γαλάζιο χαρτί, τα παιδιά που ζούσαν στην πράσινη χώρα φορούσαν πράσινο και τα παιδιά της κόκκινης φορούσαν κόκκινο. Η κάθε ομάδα σχηματίζει έναν κύκλο και τραγουδάει κάθε φορά την αντίστοιχη στροφή του τραγουδιού.

Οι γαλάζιοι σχηματίζουν έναν κύκλο και τραγουδάνε χορεύοντας. Ανάμεσα τους έρχεται ένας κόκκινος. Όταν φτάσουν στο ρεφρέν «Κανένας δεν χωράει στον κύκλο μας να μπει κι αν είσαι άλλο χρώμα, φεύγεις στο πι και φι...», σταματάνε τον χορό, δείχνουν με το δάκτυλο τους τον κόκκινο και του δίνουν να καταλάβει ότι θέλουν να φύγει από

την ομάδα τους. Λυπημένος και τρομαγμένος φεύγει και πηγαίνει στην ομάδα των κόκκινων που στέκεται παραπέρα. Εκεί τον υποδέχονται με χαρά και συνεχίζουν εκείνοι το τραγούδι. Αυτή τη φορά πηγαίνει στην ομάδα τους ένας πράσινος. Οι κόκκινοι τον διώχνουν, «Κανένας δεν χωράει στον κύκλο μας να μπει κι αν είσαι άλλο χρώμα, φεύγεις στο πι και φι...». Ο πράσινος φεύγει λυπημένος και τρομαγμένος και πηγαίνει στην ομάδα των πράσινων. Αυτό συνεχίστηκε για λίγο ώσπου τα παιδιά σχημάτισαν την «Πολύχρωμη Χώρα». Εκεί είναι όλα τα χρώματα μαζί και τα παιδιά πιάνονται χέρι χέρι σε έναν μεγάλο κύκλο και τραγουδούν την τέταρτη στροφή χορεύοντας. Όταν φτάσουν στο σημείο «και κίτρινος αν έρθει...» μπαίνω κι εγώ μαζί με ένα άλλο παιδί έχοντας από μία κίτρινη λωρίδα χαρτί και εντασσόμαστε στον κύκλο, χορεύοντας και τραγουδώντας.

Συζητήσαμε με τα παιδιά ότι όπως κι εμάς δεν μας αρέσει να μας διώχνουν, επειδή έχουμε διαφορετικό χρώμα, έτσι κι εμείς πρέπει να αποδεχόμαστε κάποιον άλλο, ότι χρώμα κι αν έχει, από όποια ομάδα κι αν προέρχεται. Με αυτόν τον τρόπο σχηματίσαμε την πολύχρωμη χώρα όπου έχει περισσότερο ενδιαφέρον και όλοι είναι ευτυχισμένοι. Ένα παιδάκι είπε χαρακτηριστικά, «Όλοι μπορούμε να είμαστε φίλοι». Ένα άλλο είπε: «Κυρία είναι σαν μια ζωγραφιά, αν βάλεις μόνο μπλε δεν θα είναι ωραία, αλλά αν βάλεις πολλά χρώματα θα είναι ωραία!»

Στη συνέχεια μαζευτήκαμε με τα παιδιά και με αφορμή ένα κείμενο της Ελένης Σαραντίτη, που τους διάβασα, «Οι φίλοι μας οι τσιγγάνοι», τα παιδιά γνώρισαν τη ζωή των τσιγγάνων. Τους ρώτησα, πώς περιγράφονται οι τσιγγάνοι στο κείμενο και τους ζήτησα να μου περιγράψουν τον χαρακτήρα της Μαρίλως, της ηρωίδας του κειμένου, όπως αυτός φαίνεται από τη συμπεριφορά της στο περιστατικό με το αφηνιασμένο άλογο. Τα παιδιά μου απάντησαν, «Φιλικόι και καλοί», «Καλοί αλλά φτωχοί γιατί δεν

φορούσαν καλά ρούχα και δεν έμεναν σε κανονικά σπίτια». Όσον αφορά την Μαρίλω, «γενναία και δυνατή», «γενναία και όμορφη».

Έπειτα ρώτησα τα παιδιά: «Όταν συναντάτε ανθρώπους διαφορετικούς από εσάς, από άλλη φυλή, άλλο πολιτισμό τι σκέφτεστε γι' αυτούς;».

Αυτές είναι οι απαντήσεις κάποιων παιδιών: «Μπορεί να αισθάνονται μόνοι τους», «Μπορεί να είναι από άλλη φυλή, αλλά τους δεχόμαστε όλους, όπως το παιχνίδι με τα χρώματα».

9^η μέρα : Σάββατο 14/12/13

Σήμερα ξεκινήσαμε ακούγοντας τσιγγάνικη μουσική και συγκεκριμένα το Ederlezi του Goran Bregovic, ο οποίος ειδικεύεται στο τσιγγάνικο είδος μουσικής. Με το συγκεκριμένο τραγούδι εξυμνούν τον ερχομό της άνοιξης και σκεφτήκαμε ότι ίσως θα μπορούσαμε να το βάλουμε ως μουσική υπόκρουση, στην παράσταση όταν τα ζώα διοργανώνουν τον χορό τους για να καλωσορίσουν την Άνοιξη. Έπειτα βάλαμε ένα άλλο πάλι του ίδιου συνθέτη, το Underground Cocek και χορεύαμε με τα παιδιά πάνω στο ρυθμό.

Στη συνέχεια κάναμε μία άσκηση με μπαλόνια που συνδέεται με την αναπνοή. Δοκιμάσαμε να φουσκώσουμε χρωματιστά μπαλόνια και παρατηρήσαμε τις μεταβολές στο σώμα μας. Η αναπνοή είναι αναγκαία λειτουργία της ζωής και συνδέεται με τις σωματικές και φωνητικές μας λειτουργίες. Στο παιχνίδι μαθαίνουμε να ελέγχουμε την εισπνοή και την εκπνοή. Τα παιδιά το διασκέδασαν πολύ.

Στην πορεία πραγματοποιήσαμε διάκριση ενοτήτων δράσης πάνω στο παραμύθι «Καλωσήρθες Καρακάξα», δηλαδή το χωρίσαμε σε σκηνές και τα παιδιά έκαναν αυτοσχεδιασμούς πάνω στις σκηνικές ενότητες. Με βάση τη φωνή του κάθε παιδιού, δηλαδή αν έχει ψιλή ή βαριά ψωνή, αν μιλάει αργά ή γρήγορα, εάν κάνει μεγάλα διαλείμματα, εάν είναι διαπεραστική ή απαλή και καθησυχαστική η φωνή του και με βάση όλες τις θεατρικές ασκήσεις που κάναμε με τα παιδιά στις προηγούμενες συναντήσεις πραγματοποιήσαμε τη διανομή των ρόλων. Παρατήρησα ποιος ρόλος θα ταίριαζε σε κάθε παιδί, αλλά και τα ίδια τα παιδιά ήξεραν ενστικτωδώς και διάλεξαν το καθένα το ρόλο που του ταίριαζε και ήθελε. Επομένως δεν υπήρχαν προβλήματα στη διανομή των ρόλων.

10^η μέρα: Τετάρτη 18/12/13

Σήμερα συζητήσαμε με τα παιδιά για το τι κάναμε την προηγούμενη φορά και επιπλέον παραλληλίσουμε την καρακάξα, με τον κάτοικο π.χ. της «Πράσινης Χώρας», όταν πηγαίνει στη «Γαλάζια χώρα» (στο παιχνίδι που είχαμε παίξει στις 11/12) τον οποίο τον αντιμετωπίζουν σαν ξένο και τον διώχνουν, προκαλώντας του φόβο και λύπη. Έτσι και η καρακάξα είναι στενοχωρημένη όταν την αντιμετωπίζουν σαν ξένη και την κατηγορούν άδικα.

Στη συνέχεια τους έδειξα τα φωσφοριζέ χαρτόνια τα οποία αγόρασα για τις ανάγκες της κατασκευής των ηρώων της παράστασης και τους εξήγησα τον τρόπο με τον οποίο θα τα κατασκευάσουμε και τον τρόπο με τον οποίο θα τα κρατούν μέσα στο σκοτάδι. Τους έδειξα πώς θα τα σχεδιάσουμε κοιτώντας τις εκόνες του παραμυθιού και τα

ματάκια που θα κολλήσουμε, τους φωσφορίζε μαρκαδόρους τους οποίους θα χρησιμοποιήσουμε για να βάψουμε κάποιες λεπτομέρειες και τα ποδαράκια που θα προσθέσουμε σε κάποια ζώακια. Οι ερωτήσεις και οι προτάσεις των παιδιών ήταν πολύ εύστοχες, π.χ. πρότειναν «να χρωματίσουμε και από την μπροστινή πλευρά και από την πίσω τα χαρτόνια, ώστε να φαίνονται είτε γυρίσουμε από την μία πλευρά είτε γυρίσουμε από την άλλη». Έτσι ξεκινήσαμε και αφού πρώτα πειραματιστήκαμε πάνω σε διάφορα χαρτόνια, με μία ομάδα παιδιών σχεδιάσαμε και χρωματίσαμε σε άσπρο χαρτόνι την καρακακάξα, μία άλλη ομάδα παιδιών σχεδίασε σε πράσινο χαρτόνι μερικά φύλλα και με μία άλλη ομάδα παιδιών σχεδιάσαμε το σκιουράκι σε πορτοκαλί χαρτόνι. Έπειτα ξεκινήσαμε να κατασκευάζουμε και κάποια άλλα ζώακια του έργου, κλείνοντας τα φώτα και ανάβοντας τις λάμπες black light για να δούμε πώς φαίνονται, αλλά συμφωνήσαμε ότι θα συνεχίσουμε μετά τις γιορτές τα υπόλοιπα. Επίσης μόλις κατασκευάσουμε τα σκηνικά και τους ήρωες, θα κάνουμε ξανά πρόβες, κρατώντας τους ήρωες στα χέρια και αυτοσχεδιάζοντας μέχρι να εξοικειωθούν τα παιδιά με το έργο.

Τέλος αποφασίσαμε ότι το όνομα της ομάδας μας θα είναι «Πολύχρωμη Χώρα», αφού το συζητούσαμε καθόλη τη διάρκεια των συναντήσεων μας, καταλήξαμε ομόφωνα, σε αυτό το όνομα.

11η μέρα: Τετάρτη 8/01/14

Επιστρέψαμε μετά τις γιορτές ανανεωμένοι και γεμάτοι ενέργεια για δημιουργική δουλειά. Αφού θυμηθήκαμε ξανά την ιστορία του παραμυθιού, χωριστήκαμε σε ομάδες και μοίρασα στα παιδιά φωσφορίζε μαρκαδόρους για να χρωματίσουν από πάνω τα σχέδια των ζώων. Όλο αυτό το διάστημα είχα προετοιμάσει κάποιους ήρωες του

παραμυθιού μέχρι ενός σημείου, ώστε να τους συνεχίσουμε με τα παιδιά. Επομένως σήμερα ασχοληθήκαμε με την κατασκευή των ηρώων μας. Στην πορεία, με τη βοήθεια μου κόψαμε ορισμένα ζωάκια με τα κατάλληλα ψαλιδάκια τα οποία είναι για παιδιά. Έπειτα τα παιδιά διάλεξαν τα ματάκια (εμπορίου) που θα κολλούσαν στα ζωάκια τους το καθένα. Ευχαριστήθηκαν πολύ αυτή τη διαδικασία και έδειχναν όλα πολύ προσηλωμένα στις δραστηριότητές τους. Το κάθε ένα είχε πάρει το δικό του ζωάκι και το επιμελούνταν με ιδιαίτερη προσοχή.

Έπειτα, χωρίς να είναι εντελώς έτοιμα τα ζωάκια μας, τα κράτησαν τα παιδιά ώστε να παίξουν τους διαλόγους του έργου. Ακόμη και να μην θυμόντουσαν τα λόγια επακριβώς, μπορούσαν να πραγματοποιήσουν έναν κατευθυνόμενο αυτοσχεδιασμό όπως είχαμε πει. Ήταν χαρούμενα που κρατούσαν την επίπεδη κούκλα, στα χέρια τους.

Ανάψαμε τις black lights και σβήσαμε τα φώτα. Εγώ έκανα την αφηγήτρια.

Συζητήσαμε για την ένταση της φωνής τους, για το χρώμα και για το πως αισθάνεται το κάθε ζωάκι. Τέλος παρατηρήσαμε κάποιες σκηνοθετικές οπτικές, π.χ. πού πρέπει να στέκονται, πώς θα εμφανίζονται και εξαφανίζονται από τη σκηνή.

Ανανεώσαμε το ραντεβού μας για την Τετάρτη 15/01/14.

12^η μέρα: Τετάρτη 15/01/14

Σήμερα συγκεντρωθήκαμε με τα παιδιά και συζητήσαμε για τις κινήσεις τους πάνω στη σκηνή, όταν κρατούν τις επίπεδες κούκλες. Καταρχήν είπαμε ότι οι κινήσεις τους πρέπει να είναι καθαρές και ευδιάκριτες. Όπως στον προφορικό τους λόγο πρέπει να μιλούν αργά και καθαρά, για να τους καταλαβαίνουν οι άλλοι, έτσι και στη γλώσσα του

σώματος, οι κινήσεις πρέπει να είναι ευδιάκριτες. Ακόμη είπαμε, ότι όταν μιλάει η κούκλα του κάθε παιδιού, δια στόματος του κουκλοπαίκτη, να την κουνάει κιόλας το παιδί, ώστε να γίνεται σαφές από το κοινό, ποια κούκλα μιλάει. Στη συνέχεια, είπαμε για την κατεύθυνση που πρέπει να έχουν οι κούκλες όταν μιλούν μεταξύ τους. Ξεκινήσαμε πρόβες και ανακαλύψαμε ότι πρέπει να γίνουν κάποιες σκηνοθετικές αλλαγές.

Παραδείγματος χάρη σκεφτήκαμε να βάλουμε μπροστά στη σκηνή, καρέκλες και να τις σκεπάσουμε με χαρτί του μέτρου, ώστε να παριστάνει γρασίδι, χώμα και βράχια, δηλαδή το σκηνικό ενός δάσους. Έπετα αναθεωρήσαμε τον τρόπο που θα μπαίνουν και θα βγαίνουν από τη σκηνή οι κούκλες.

Συνεχίζοντας τις πρόβες διαπιστώσαμε την έκπληξη που έχει ο κούκος όταν βλέπει την καρακάξα: «Τι βλέπω; Έχουμε καινούρια γειτόνισσα!». Το συναίσθημα της έκπληξης είναι αυτό που πρέπει να χαρακτηρίζει και τη φωνή του κουκλοπαίκτη σε αυτή την περίπτωση. Ακόμη πρέπει να έχουμε και την αίσθηση του κουτσομπολιού που κάνει ο κούκος. «Πρέπει να είμαστε πολύ προσεκτικοί. Όλοι ξέρουν ότι οι καρακάζες εκτός από φλύαρες είναι και κλέφτρες!». Επιπλέον είπαμε ότι πρέπει να μιλάμε δυνατά για να μας ακούνε ακόμη και αυτοί που θα κάθονται πίσω πίσω στην αίθουσα. Συγκεκριμένα θέλαμε «να σπάσουν τα τζάμια» με την ένταση της φωνής. Βέβαια προγραμματίσαμε να έχουμε κι ένα μικρόφωνο μπροστά στη σκηνή για να βοηθάει να ακούγονται περισσότερο οι φωνές των παιδιών. Συνεχίσαμε την πρόβα, μπαίνοντας στη θέση των ηρώων και σχολιάζοντας τους διαλόγους και τις αντιδράσεις τους. Στα πλαίσια της δραματουργικής ανάλυσης χωριστήκαμε σε δύο μεικτές ομάδες παιδιών και η κάθε ομάδα έκανε από μια άσκηση, από την οποία αναδύονταν αντιλήψεις που είχαν διαμορφώσει τα παιδιά για τους ήρωες του έργου. Τα παιδιά της πρώτης ομάδας έπαιξαν

«την κουτσομπόλα», πήραν ρόλους πολιτών οι οποίοι βρίσκονταν στην αγορά και σχολίαζαν εκ των υστέρων με τη μορφή «κουτσομπολιού», τη συμπεριφορά των ηρώων του έργου. Π.χ. Προχωρούσαν τα παιδιά και σχολίαζαν μεταξύ τους:

«Παιδί: -Τα έμαθες;

Παιδί: -Τι έγινε;

Παιδί -Ο κούκος και ο δρυοκολάπτης δεν συμπαθούν την καρακάξα και ούτε που της μίλησαν όταν ήρθε στη βελανιδιά τους.

Παιδί: -Γιατί;

Παιδί: -Γιατί ο κούκος είπε ότι η καρακάξες γενικώς είναι κλέφτρες!

Παιδί: -Είναι κλέφτρα η Καρακάξα;

Παιδί: -Όχι δεν είναι.

Παιδί: -Τότε γιατί την κατηγορούν;

Παιδί: -Επειδή είναι ξένη.. και δεν τη ξέρουνε..

Παιδί: -Είναι άδικο..»

Έπειτα πήρα κι εγώ μέρος στο «κουτσομπολιό».

Εμψυχώτρια: -Εσύ θα της έκανες παρέα αν ήσουν ο δρυοκολάπτης και ερχόταν η καρακάξα στη γειτονιά σου;

Παιδί: -Και ναι και όχι..

Παιδί: -Όταν δεν την ξέρουμε νομίζουμε ότι είναι κακιά, αλλά αν τη ξέρουμε νομίζουμε ότι είναι καλή..

Εμψυχώτρια: -Εσύ θα της έκανες παρέα;

Παιδί: -Δεν θα ήθελα να στενοχωρεθεί, και μετά δεν θα μας είχε αυτή φίλους..ναι θα της έκανα..

Εμψυχώτρια: -Εσύ θα της έκανες παρέα;

Παιδί: -Αν μου έλεγαν ότι είναι κλέφτρα, θα το πίστευα, αλλά αν μου έλεγαν ότι είναι απλά κακιά, θα έκανα παρέα μαζί της μια μέρα, για να δω πώς είναι..θα έπαιζα μαζί της για να δω αν είναι καλή, αν είναι κακιά...

Παιδί: -Κι εγώ, αν έλεγαν ότι είναι κακιά ή καλή, θα έπαιζα μαζί της και θα φαινόταν αν ήταν κακιά ή καλή..

Παιδί:- Εγώ ακόμη και να μου έλεγαν ότι είναι κλέφτρα, θα έπαιζα και αν έκανε κάτι κακό, δεν θα την είχα φίλη, ενώ αν δεν έκανε κάτι κακό, θα την είχα φίλη.

Στη συνέχεια με τη δεύτερη ομάδα κάναμε επίσης μία άσκηση, παίζαμε τον «τηλεοπτικό σταθμό». Στόχος ήταν η επεξεργασία του συγκεκριμένου θέματος της ιστορίας, η επικοινωνία μεταξύ των μελών της ομάδας και η ανάδυση των αντιλήψεων με δημιουργικό τρόπο. Τα μέλη της ομάδας ετοιμάζουν μια τηλεοπτική εκπομπή. Στη συγκεκριμένη εκπομπή ήμουν η παρουσιάστρια και παρουσίασα τους καλεσμένους μου.

Εμψυχώτρια: -Κυρίες και κύριοι καλησπέρα σας! Σας καλωσορίζουμε στη σημερινή εκπομπή μας, που φιλοξενεί μοναδικούς και επίτιμους καλεσμένους.

Παρουσιάζω τον εαυτό μου και τα παιδιά με τα ονόματά τους και στη συνέχεια συζητούμε για την ιστορία της Κάρυς, της Καρακάξας, για το πώς της συμπεριφέρονται, τα υπόλοιπα ζώα του δάσους και τι θα έκαναν αν ήταν στη θέση των υπόλοιπων ζώων, αν θα ήθελαν να γνωριστούν μαζί της. Θα ήθελαν να μάθουν πώς είναι όταν πετάει, (π.χ. η αλεπού θα ήθελε να γνωριστεί μαζί της και να της πει πώς είναι να έχει κάποιος φτερά). Πώς θα ένιωθαν στη θέση της Κάρυς; Τα παιδιά τέλος θα ήθελαν να τους περιγράψει η Κάρυ τις εντυπώσεις της από τα υπόλοιπα δάση και τις κοιλάδες που επισκέφτηκε, πριν εγκατασταθεί στο δάσος με τις βελανιδιές. Τα παιδιά εστίασαν στον

χαρακτήρα της καρακάζας πιο πολύ και όχι στο ότι ήταν ξένη, ή στο ότι μπορεί κάποιος άλλος να την κακολογούσε. Επομένως θα έκαναν παρέα μαζί της, για να διαπιστώσουν και να κρίνουν από μόνοι τους αν είναι καλή, ακόμα και αν κάποιος μπορεί να την κακολογούσε. Αν ήταν καλή τότε θα συνέχιζαν να κάνουν παρέα.

Παιδί: «Ότι κι αν μου έλεγαν οι άλλοι, εγώ θα είχα τη δική μου άποψη και θα πήγαινα πρώτα να τη γνωρίσω, να δω πώς είναι και μετά θα έβγαζα συμπέρασμα». Ανέφεραν ότι αν ήταν στη θέση της Καρακάζας θα στενοχωριόντουσαν. Έπειτα όταν παραλληλίσουμε την Καρακάζα με ένα τσιγγανόπουλο το οποίο έχει τις δικές τους παραδόσεις και τα δικά του έθιμα και πάλι οι απαντήσεις των παιδιών κυμαίνονταν στο ίδιο πλαίσιο και θα ήθελαν να το γνωρίσουν καλύτερα. Τέλος ένα παιδί ανέφερε ένα περιστατικό με ένα παιδί της τάξης του, το οποίο κατάγεται από Αλβανία και ότι στην αρχή δεν του έκαναν παρέα. Στην πορεία όμως έκαναν παρέα, έπαιζαν ήσυχα, αλλά τώρα τελευταία το παιδί αυτό έχει ζωηρέψει κάνει παρέα και με κάτι άλλα παιδιά, μαλώνει, κάνει καυγάδες, βρίζει την κυρία. Συζητήσαμε για ποιο λόγο πιστεύουν ότι συμβαίνουν αυτά. Τι δυσκολίες αντιμετωπίζει το συγκεκριμένο παιδί, με την οικογένειά του, με το σχολείο στο οποίο βρίσκεται και γενικώς με τη χώρα στην οποία βρίσκεται και μπήκαμε για λίγο στη θέση του, για να καταλάβουμε γιατί συμπεριφέρεται έτσι επιθετικά. Ένα κοριτσάκι είπε, «Ίσως να μην έχει κάποιον για να τον προσέχει, επειδή είναι σε άλλη χώρα και δεν είναι στη δική του.», «Ίσως να δυσκολεύεται πάρα πολύ με το διάβασμα και με τα μαθήματα του σχολείου και να ξεσπά με αυτό τον τρόπο», «Ίσως έχει οικονομικά προβλήματα η οικογένειά του». «Μπορεί να έχει διάφορα προβλήματα».

Ανανεώσαμε τη συνάντησή μας για την Τετάρτη 22/1/14.

13^η μέρα : Τετάρτη 22/01/14

Σήμερα ξεκινήσαμε με τις κούκλες μας και τις τελειοποιήσαμε, κολλώντας κάποιες λεπτομέρειες και τονίζοντας με φωσφοριζέ μαρκαδόρους κάποια χαρακτηριστικά τους. Στην πορεία στρώσαμε κάτω ένα πανί και από πάνω ένα χαρτί του μέτρου και αρχίσαμε να βάφουμε με πράσινη μπογιά το χαρτί ώστε να το μετατρέψουμε σε γκαζόν. Έπειτα κολλήσαμε φύλλα και λουλούδια επάνω και το αφήσαμε να στεγνώσει. Σήμερα ήρθε και ο Χαράλαμπος Μπάρδας, ο οποίος θα επιμελούνταν τη μουσική υπόκρουση της παράστασης και κάναμε πρόβα όλοι μαζί, δηλαδή συνεργαστήκαμε όλοι μαζί για να δέσει η παράσταση και με την κατάλληλη μουσική. Σβήσαμε τα φώτα, ανάψαμε τις blacklights και ξεκινήσαμε πρόβα. Ο Χαράλαμπος έφερε ένα ακόμη μικρόφωνο για την αφηγήτρια και για να ακούγεται περισσότερο η μουσική. Η μουσική φάνηκε στα παιδιά μελαγχολική, οπότε τους είπα ότι κάποια τραγούδια θα τα αλλάξουμε την επόμενη φορά. Εμπιστευόμουν το ένστικτο των παιδιών. Συνεχίσαμε με πρόβα κατά την οποία έπρεπε να ακούνε και τη μουσική, πότε ξεκινά, πότε σταματά, πότε μιλούν τα παιδιά, η αφηγήτρια και γενικώς παρατηρήσαμε λεπτομέρειες στην κίνηση και στις φωνές. Προσθέσαμε επίσης και στο ρόλο του λαγού, του αστυνόμου, δυο φράσεις που φανέρωναν αλληλεπίδραση με το κοινό. Π.χ. «Μήπως είδατε την καρακάζα;, Πέρασε από εδώ ; Που να πήγε άραγε;». Ανανεώσαμε το ραντεβού μας για την Τετάρτη 29/01/2014.

14^η μέρα: Τετάρτη 29/01/14

Σήμερα μας είχε μείνει να φτιάξουμε το κλουβί και να το σταθεροποιήσουμε με νήματα, ώστε να κρέμεται από ψηλά και να κολλήσουμε χαρτί του μέτρου και φύλλα πάνω στον καλόγερο που ήδη είχαμε, ώστε να δημιουργήσουμε το δέντρο της

βελανιδιάς. Πήγαμε πιο νωρίς με τον Χαράλαμπο και ξεκινήσαμε να δουλεύουμε πάνω σε αυτά. Όταν ήρθαν τα παιδιά είχαν μείνει κάποιες λεπτομέρειες που τις τελειοποιήσαμε με τα παιδιά και ξεκινήσαμε με πρόβες της παράστασης. Βάλαμε να παίζει η καινούρια μουσική η οποία ταίριαζε με τις ανάλογες σκηνές και άρεσε στα παιδιά. Η ομάδα ήταν δεμένη και υπήρχε καλή συνεργασία. Προέτρεπα στα παιδιά να είναι πολύ προσεκτικά με τα ξυλάκια με τα οποία κρατούσαν τις κούκλες, για να μην σπάσουν αλλά και για να μην χτυπήσουν τα ίδια μεταξύ τους.

15^η μέρα: Κυριακή 2/02/14- Παράσταση

Σήμερα ήρθαμε όλοι πιο νωρίς για να κάνουμε μια τελευταία πρόβα (βιωματική προσέγγιση) την παράσταση. Τα παιδιά ντύθηκαν με μαύρα ρούχα, ώστε να μην ξεχωρίζουν όταν ανάψουμε το black light. Άρχισε να γεμίζει η αίθουσα με γονείς και φίλους και τα παιδιά ήταν πολύ ενθουσιασμένα. Μοίρασα κάποιες καρτέλες στο κοινό οι οποίες παρουσίαζαν τα ονόματα των παιδιών και τους ρόλους που έπαιζε το καθένα. Η παράσταση ξεκίνησε και τα φώτα έσβησαν. Παρακάλεσα να ενεργοποιήσουν τα κινητά τηλέφωνα μετά το τέλος της παράστασης. Οι φωτογραφίες από τους θεατές την ώρα της παράστασης ήταν περιορισμένες διότι το φως από τα φλας των φωτογραφιών θα μείωνε αρκετά την μαγική αίσθηση της παράστασης και θα αποκάλυπτε τους κουκλοπαίκτες. Έτσι όποιος ήθελε να φωτογραφίσει θα μπορούσε αλλά χωρίς φλας. Εγώ ήμουν η αφηγήτρια, ο Χαράλαμπος Μπάρδας συντόνιζε τη μουσική υπόκρουση της παράστασης και τα παιδιά εμψύχωναν τις κούκλες. Κάθε φορά που τα παιδιά είχαν μονόλογο ή διάλογο, η μουσική χαμήλωνε για να ακούγονται καλύτερα. Υπήρχε βέβαια κι ένα μικρόφωνο κρυμμένο μπροστά στη σκηνή. Κατά τη διάρκεια της παράστασης τα παιδιά

κουνούσαν τις κούκλες τους όταν μιλούσε το καθένα και πραγματοποίησαν τις αντίστοιχες κινήσεις, ανάλογα με τη κάθε σκηνή. Υπήρξε αλληλεπίδραση και με το κοινό, όταν ο λαγός ρώτησε τους θεατές μήπως είδαν που πήγε η καρακάξα. Στο τέλος άνοιξαν τα φώτα και τα παιδιά άφησαν κάτω τις κούκλες τους. Έβγαλαν τα σκουφάκια τους, πιάστηκαν όλα χέρι χέρι και έκαναν τρεις υποκλίσεις προς το κοινό το οποίο χειροκροτούσε. Το χειροκρότημα ήταν η ανταμοιβή όλης της προετοιμασίας για την υλοποίηση αυτής της παράστασης. Έπειτα πήρε το καθένα την κούκλα του και κατέβηκαν κάτω για να τους παρουσιάσω. Ευχαρίστησα τους θεατές αλλά και όλους όσους βοήθησαν να επιτευχθεί αυτή η παιδική παράσταση. Τα δικά μου συναισθήματα, αλλά και των παιδιών ήταν χαρά, ικανοποίηση και ενθουσιασμός. Δημιουργήσαμε, εκφραστήκαμε, δώσαμε και πήραμε ζωή εμψυχώνοντας τις κούκλες και βιώνοντας αυτή τη δραματοποίηση. Τα παιδιά ζήτησαν και πάλι να ανεβάσουμε παράσταση στο μέλλον. Μάλιστα πήρα και μία καρτούλα από ένα κοριτσάκι που μου εξέφραζε τα συναισθήματά του και το πόσο θα ήθελε να το επαναλάβουμε. Τέλος ανανεώσαμε το ραντεβού μας για την επόμενη Τετάρτη.

16^η μέρα: Τετάρτη 5/02/14 –Προβολή παράστασης - 2^η Συνέντευξη

Σήμερα μαζευτήκαμε με τα παιδιά για να παρακολουθήσουμε σε προτζέκτορα την παράσταση. Τα παιδιά ήταν αντικειμενικοί αλλά και αυστηροί κριτές με τους εαυτούς τους, όμως το αποτέλεσμα τους ικανοποίησε αρκετά. Υπήρχαν σχόλια από τη μεριά τους που αφορούσαν το εικαστικό-σκηνογραφικό, το ερμηνευτικό-κινησιολογικό μέρος της παράστασης, αλλά και σχόλια ενθουσιασμού ή λύπης για την πλοκή στις διάφορες σκηνές του έργου. Έπειτα πήρα συνέντευξη από κάθε παιδί ξεχωριστά, όπως την πρώτη

φορά και τα υπόλοιπα τα απασχολούσαν δύο μαμάδες δύο παιδιών. Στο τέλος συμφωνήσαμε ότι θα επαναλάβουμε την παράσταση και αν είναι εφικτό θα οργανώσουμε και άλλες παραστάσεις. Έκανα και από ένα μικρό δωράκι στο κάθε ένα και πραγματικά η χαρά τους ήταν απερίγραπτη! Προσωπικά ασχολήθηκα με αυτό που αγαπάω και πιστεύω ότι άξιζε όλη η προσπάθεια για αυτό το δημιουργικό αποτέλεσμα.

1ο παιδί –κορίτσι- Τετάρτη δημοτικού

Συνεντεύκτρια: Καλησπέρα, λοιπόν, ας ξεκινήσουμε τη συζήτησή μας. Τον προηγούμενο χρόνο ήρθε ένα παιδάκι στη γειτονιά μου, από μία ξένη χώρα και νοίκιασαν με την οικογένεια του ένα διαμέρισμα στη διπλανή πολυκατοικία. Αν έμενες σε αυτή τη γειτονιά, ή αν ερχόταν αυτό το παιδάκι στη δική σου γειτονιά, θα μπορούσατε να κάνετε παρέα, να παίζετε μαζί, δηλαδή να περάσεις τον ελεύθερο χρόνο σου με αυτό το παιδί;

1^ο παιδί: Ναι θα μπορούσα...

Συνεντεύκτρια: Τι θα κάνατε;

1ο παιδί: Θα παίζαμε διάφορα παιχνίδια.. επειδή θα είχε άλλη γλώσσα... κάτι που δεν θα χρειάζεται να μιλάμε συνέχεια... ένα επιτραπέζιο.. κάτι θα παίζαμε..

Συνεντεύκτρια: Κατάλαβα. Αν ερχόταν ένα παιδάκι από μια ξένη χώρα στο δικό σου το σχολείο θα κάνατε παρέα;

1ο παιδί: Ήδη έχουν έρθει στο σχολείο μας. .και στη τάξη μας..

Συνεντεύκτρια: Έχουν έρθει; Και στη τάξη σας;

1ο παιδί: Ναι..

Συνεντεύκτρια: Κάνετε παρέα;

1ο παιδί: Ναι. Μόνο με τα κοριτσάκια , τα αγοράκια δεν τα πολυπαίζω..

Συνεντεύκτρια: Θα μπορούσατε να καθίσετε μαζί στο ίδιο θρανίο;

1ο παιδί: Ναι έχω καθίσει..

Συνεντεύκτρια: Κατάλαβα. Αν ερχόταν στη γειτονιά σου ένα παιδάκι, το οποίο είναι τσιγγανόπουλο, θα μπορούσατε να κάνετε παρέα;

1ο παιδί: Δεν ξέρω. .μπορεί ναι .μπορεί και όχι...

Συνεντεύκτρια: Τι σκέφτεσαι;

1ο παιδί: Τώρα. .ίσως να μπορούσαμε να παίζουμε ναι.. πάλι αυτά τα παιχνίδια που είπαμε. .δεν ξέρω...

Συνεντεύκτρια: Λοιπόν.. αν μιλούσε άλλη γλώσσα, μία γλώσσα που δεν την καταλαβαίνεις, θα ήθελες να μάθεις αυτή τη γλώσσα ή να μάθει εκείνο τη δική σου;

1ο παιδί: Θα ρωτούσα καμιά λέξη.. κι αυτό θα το χρειάζεται περισσότερο για να επικοινωνήσει με τα παιδάκια. .δεν ξέρω αν θα μπορούσα και ολόκληρη τη γλώσσα..

Συνεντεύκτρια: Θα σου άρεσε όμως να μιλούσατε την ίδια γλώσσα;

1ο παιδί: Ναι..

Συνεντεύκτρια: Γιατί;

1ο παιδί: Γιατί θα μπορούσαμε να παίζουμε και κάποια άλλα παιχνίδια και να μιλήσουμε έστω και με αυτές τις λέξεις.. ε και θα παίζαμε καλύτερα.

Συνεντεύκτρια: Κατάλαβα.. Μπορείς να καταλάβεις τι προβλήματα αντιμετωπίζει ένα παιδί το οποίο έρχεται από μία ξένη χώρα;

1ο παιδί: Μπορεί να αφήνει στη χώρα του τους παλιούς του φίλους και τις πρώτες μέρες να είναι λίγο στενοχωρημένο ..αλλά μετά από ένα μήνα θα έχει συνηθίσει..

Συνεντεύκτρια: Κατάλαβα.. Να σε ρωτήσω, έχεις παρακολουθήσει θεατρική παράσταση από κοντά;

1ο παιδί: Ναι..

Συνεντεύκτρια: Πόσες φορές;

1ο παιδί: Τρεις φορές νομίζω..

Συνεντεύκτρια: Τι είδους θεατρικές παραστάσεις;

1ο παιδί: Τη μια φορά ήταν η «Φάρμα του Διαδικτύου», μια άλλη φορά ήταν ένα παραμύθι και την άλλη πάλι ένα παραμύθι...

Συνεντεύκτρια: Έχεις παίξει η ίδια σε κάποια θεατρική παράσταση;

1ο παιδί: Όχι πολλές φορές αλλά είχα παίξει σε μία..

Συνεντεύκτρια: Πώς ήταν η εμπειρία σου αυτή; Τι σου έκανε εντύπωση σε αυτή την παράσταση;

1ο παιδί: Δεν ήταν ακριβώς παράσταση. .ήταν ... (παύση) μια παρουσίαση..

Συνεντεύκτρια: Σου άρεσε;

1ο παιδί: Ναι..

Συνεντεύκτρια: Ωραία , σ' ευχαριστώ πολύ!

2ο παιδί -αγόρι- Τετάρτη δημοτικού

Συνεντεύκτρια: Καλησπέρα, τον προηγούμενο χρόνο ήρθε ένα παιδάκι στη γειτονιά μου, από μία ξένη χώρα και νοίκιασαν με την οικογένεια του ένα διαμέρισμα στην διπλανή πολυκατοικία. Αν έμενες σε αυτή τη γειτονιά, ή αν ερχόταν αυτό το παιδάκι στη δική σου γειτονιά, θα μπορούσατε να κάνετε παρέα, να παίξετε μαζί, δηλαδή να περάσεις τον ελεύθερο χρόνο σου με αυτό το παιδί;

2ο παιδί: Ναι.

Συνεντεύκτρια: Τι θα κάνατε μαζί;

2ο παιδί: Θα παίζαμε, θα διαβάζαμε νομίζω... και αυτά...

Συνεντεύκτρια: Αν ερχόταν ένα παιδάκι από ξένη χώρα στο σχολείο σου πιστεύεις ότι θα μπορούσατε να κάνετε παρέα;

2ο παιδί: Ναι θα κάναμε..

Συνεντεύκτρια: Αν ήταν στην ίδια τάξη μαζί σου;

2ο παιδί: Ναι..

Συνεντεύκτρια: Θα μπορούσατε να καθίσετε μαζί στο ίδιο θρανίο;

2ο παιδί: Ναι θα μπορούσαμε..

Συνεντεύκτρια: Αν ερχόταν στη γειτονιά σου ένα τσιγγανόπουλο, θα μπορούσατε να παίξετε μαζί;

2ο παιδί : Ναι

Συνεντεύκτρια: Τι θα παίζατε;

2ο παιδί: Τα ίδια..

Συνεντεύκτρια: Λοιπόν.. αν μιλούσε άλλη γλώσσα, μία γλώσσα που δεν την καταλάβαινες, θα ήθελες να μάθεις αυτή τη γλώσσα ή να μάθει εκείνο τη δική σου;

2ο παιδί : Ναι..

Συνεντεύκτρια: Γιατί;

2ο παιδί : Γιατί θα μπορούμε να παίζουμε και να κάνουμε και άλλα πράγματα... να μιλάμε....

Συνεντεύκτρια: Γενικώς μπορείς να καταλάβεις τι προβλήματα αντιμετωπίζει ένα παιδί το οποίο έρχεται από μία ξένη χώρα;

2ο παιδί : Μπορεί να μπορεί και όχι...

Συνεντεύκτρια: Τι εννοείς;

2ο παιδί: Ότι θα μπορούσα να το καταλάβω αλλά μπορεί και όχι..

Συνεντεύκτρια: Τι προβλήματα έχει ένα παιδί που έρχεται από μία ξένη χώρα?

2ο παιδί: Οικονομικά ... και πολλά άλλα...

Συνεντεύκτρια: Κατάλαβα.. Έχεις παρακολουθήσει θεατρική παράσταση από κοντά;

2ο παιδί: Όχι , μόνο έχω παίξει μία φορά..

Συνεντεύκτρια: Πώς ήταν η εμπειρία σου; Τι σου έκανε εντύπωση;

2ο παιδί: Ότι ήμουν ο λύκος.. και η ιστορία..

Συνεντεύκτρια: Σ' ευχαριστώ πολύ!

3ο παιδί – Αγόρι – Τετάρτη Δημοτικού

Συνεντεύκτρια: Καλησπέρα, τι τάξη πηγαίνεις;

3ο παιδί: Τετάρτη..

Συνεντεύκτρια : Τον προηγούμενο χρόνο ήρθε ένα παιδάκι στη γειτονιά μου, από μία ξένη χώρα και νοίκιασαν με την οικογένεια του ένα διαμέρισμα στην διπλανή πολυκατοικία. Αν έμενες σε αυτή τη γειτονιά, ή αν ερχόταν αυτό το παιδάκι στη δική σου γειτονιά, θα μπορούσατε να κάνετε παρέα, να παίξετε μαζί, δηλαδή να περάσεις τον ελεύθερο χρόνο σου με αυτό το παιδί;

3ο παιδί : Ε ναι θα μπορούσα..Θα μπορούσα , θα γνωριζόμασταν, θα κάναμε παρέα ναι..

Συνεντεύκτρια : Τι θα μπορούσατε να κάνετε μαζί;

3ο παιδί: Ε..Θα τελειώναμε τα μαθήματα μας..Θα κατεβαίναμε να παίζουμε παιχνίδια με μπάλα..και αυτά..

Συνεντεύκτρια Αν ερχόταν στο σχολείο σου; Και στην τάξη σου;

3ο παιδί :Ναι θα μπορούσα.

Συνεντεύκτρια : Θα μπορούσατε να καθίσετε μαζί στο ίδιο θρανίο;

3ο παιδί : Ναι , θα γνωριζόμασταν, θα καθόμασταν μαζί..

Συνεντεύκτρια: Κατάλαβα..ένα άλλο παιδάκι ήρθε στη γειτονιά μιας φίλης μου και ήταν τσιγγανόπουλο..Με ένα τσιγγανόπουλο θα μπορούσες να κάνεις παρέα;

3ο παιδί : Δεν ξέρω..ε..θα μπορούσα να ..γιατί μπορώ να κάνω και με όλα τα παιδιά παρέα.. ναι.

Συνεντεύκτρια : Τι θα κάνατε μαζί;

3ο παιδί: Αυτά που θα έκανα και με το άλλο το παιδάκι γιατί μ'αρέσουν αυτά που θα κάναμε.

Συνεντεύκτρια : Αν ένα παιδάκι μιλούσε άλλη γλώσσα, μία γλώσσα που δεν την καταλαβαίνεις θα ήθελες να μάθεις αυτή τη γλώσσα ή να μάθει εκείνο τη δική σου;

3ο παιδί : Ναι θα ήθελα γιατί μαθαίνω κι εγώ..να ακούω τι λέει και να μαθαίνω..Όπως και θα μάθει και αυτό το παιδάκι τη δικιά μου γλώσσα.

Συνεντεύκτρια : Κατάλαβα. Γενικώς μπορείς να καταλάβεις τι προβλήματα αντιμετωπίζει ένα παιδί το οποίο έρχεται από μία ξένη χώρα;

3ο παιδί : Ναι δεν ξέρει παιδιά ...γνωρίζει και άλλα..τα μαθήματα του φαίνονται λίγο δύσκολα..αλλά μετά θα είναι πιο εύκολη η ζωή του γιατί θα ξέρει τουλάχιστον καινούρια παιδιά, θα ξέρει και τα μαθήματα..και θα είναι σαν κι εμάς.

Συνεντεύκτρια : Έχεις παρακολουθήσει θεατρική παράσταση από κοντά;

3ο παιδί : Ε ναι μια φορά είχαμε πάει με το σχολείο.

Συνεντεύκτρια : Τι είδους παράσταση ήταν αυτή;

3ο παιδί : Δεν θυμάμαι..ήταν κάτι..παιδικό ήταν..αλλά δεν θυμάμαι καλά τι..

Συνεντεύκτρια : Έχεις παίζει ο ίδιος σε κάποια θεατρική παράσταση;

3ο παιδί : Ναι έχω παίζει σε δύο, με το σχολείο μου στη γιορτή... είχαμε παίζει κάτι για την ανακύκλωση .

Συνεντεύκτρια : Τι σου έκανε εντύπωση σε αυτή την παράσταση;

3ο παιδί : Που έλεγε ότι ανακυκλώνονταν τα χαρτιά..που έβγαιναν και έφτιαχναν κούκλες από τενεκεδάκια και ήταν πολύ ωραία..μίλαγαν στο μικρόφωνο...αυτά..

Συνεντεύκτρια : Ωραία, σ'ευχαριστώ πολύ!

4^ο παιδί- κορίτσι- τρίτης δημοτικού

Συνεντεύκτρια Καλησπέρα! Τι τάξη πηγαίνεις;

4^ο παιδί : Τρίτη.

Συνεντεύκτρια : Ωραία. Τον προηγούμενο χρόνο ήρθε ένα παιδάκι στη γειτονιά μου, από μία ξένη χώρα και νοίκιασαν με την οικογένεια του ένα διαμέρισμα στη διπλανή πολυκατοικία. Αν έμενες σε αυτή τη γειτονιά, ή αν ερχόταν αυτό το παιδάκι στη δική σου γειτονιά, θα μπορούσατε να κάνετε παρέα, να παίζετε μαζί, δηλαδή να περάσεις τον ελεύθερο χρόνο σου με αυτό το παιδί;

4^ο παιδί : Ναι.

Συνεντεύκτρια : Τι θα κάνατε μαζί;

4^ο παιδί : Θα κάναμε τη γλώσσα του, θα παίζαμε πολλά παιχνίδια και αν ήταν κορίτσι θα παίζαμε πολλά κοριτσίστικα παιχνίδια.

Συνεντεύκτρια: Αν ερχόταν στο σχολείο σου, θα κάνατε παρέα;

4^ο παιδί : Ναι..

Συνεντεύκτρια : Λοιπόν, αν ερχόταν στη τάξη σου;

4^ο παιδί : Ε..οι άλλοι θα του έλεγαν όχι..αλλά εμείς τα κορίτσια θα του λέγαμε ναι, γιατί θα είναι καλό παιδί.

Συνεντεύκτρια : Ποιοι άλλοι; τι θα του έλεγαν δηλαδή;

4^ο παιδί : Ε, ένα αγόρι, θα του έλεγε ότι δεν σε θέλουμε στην παρέα μας..δεν είσαι καλός..είσαι από ξένη χώρα..ένας συμμαθητής μας που δεν μας θέλει και πολύ για παρέα..

Συνεντεύκτρια : Κατάλαβα.. Θα μπορούσες εσύ να καθίσεις μαζί του στο ίδιο θρανίο;

4^ο παιδί : Ναι.

Συνεντεύκτρια : Τι σκέφτεσαι για αυτό;

4^ο παιδί: Σκέφτομαι ότι θα είναι καλό παιδί, θα μάθει νέα πράγματα και θα είναι ήσυχος.

Συνεντεύκτρια : Εάν αυτό το παιδάκι που θα ερχόταν στη γειτονιά σου ήταν ένα τσιγγανόπουλο θα κάνατε παρέα μαζί;

4ο παιδί :Ε..ναι..γιατί όλους πρέπει να τους έχουμε φίλους ακόμη κι αν είναι από διαφορετική πόλη ή χώρα.

Συνεντεύκτρια :Τι θα παίζατε μαζί με αυτό το παιδάκι;

4ο παιδί :Θα παίζαμε κούκλες, πολλά επιτραπέζια, κυνηγητό, κρυφτό ..ε..βρες το, σπασμένο τηλέφωνο και ψάξε ψάξε δεν θα με βρεις.

Συνεντεύκτρια: Αν μιλούσε άλλη γλώσσα, μία γλώσσα που δεν την καταλάβαινες θα ήθελες να μάθεις αυτή τη γλώσσα ή να μάθει εκείνο τη δική σου;

4ο παιδί Θέλω να μάθει τη δική μας, γιατί έχει πάρα πολλά περίεργα πράγματα. Και η δική του είναι πολύ περίεργη γιατί έχει πάρα πολλές περίπλοκες λέξεις.

Συνεντεύκτρια Θα ήθελες δηλαδή να μιλούσατε την ίδια γλώσσα;

4ο παιδί Ναι θα ήθελα..

Συνεντεύκτρια Γιατί;

4ο παιδί Γιατί όλες οι γλώσσες είναι καλές, μαθαίνεις νέα πράγματα και μπορείς να μιλάς με όλους.

Συνεντεύκτρια Γενικώς μπορείς να καταλάβεις αν έχει προβλήματα ένα παιδάκι το οποίο έρχεται από μία ξένη χώρα;

4ο παιδί Ότι μιλάει μία ξένη γλώσσα , αλλά μπορεί να το δείξει από τις εκφράσεις του..

Συνεντεύκτρια Τι να δείξει;

4ο παιδί Θυμό, λύπη, χαρά, ε.. μοναξιά, δειλία..

Συνεντεύκτρια Δηλαδή το πρόβλημα που θα αντιμετώπιζε ποιο θα ήταν;

4ο παιδί: Ότι δεν θα το ήθελαν οι συμμαθητές μου, γιατί είναι νέο παιδάκι και δεν ξέρουν τη γλώσσα του.

Συνεντεύκτρια Κατάλαβα, εννοείς ότι δεν θα μπορούσε να επικοινωνήσει λεκτικά δηλαδή παρά μόνο με τις εκφράσεις του προσώπου του.

4ο παιδί Ναι.

Συνεντεύκτρια Ωραία. Έχεις παρακολουθήσει θεατρική παράσταση από κοντά;

4ο παιδί Ε ναι.. πήγαινα όταν ήμουν πρωτάκι.

Συνεντεύκτρια Τι είδους παράσταση ήταν αυτή;

4^ο παιδί Μια φορά όταν έπαιζε η μεγάλη μου η ξαδέρφη, ήταν με τις εκφράσεις και με την φαντασία.

Συνεντεύκτρια Σου άρεσε;

4^ο παιδί Ναι.

Συνεντεύκτρια Έχεις παίζει εσύ η ίδια σε κάποια θεατρική παράσταση;

4^ο παιδί Έχω παίζει σε άλλες του νηπιαγωγείου και στη μουσική που πήγαινα.

Συνεντεύκτρια Πόσες φορές έχεις παίζει;

4^ο παιδί: Έχω παίζει τρεις φορές όταν ήμουν μικρή και άλλες τρεις φορές όταν ήμουν στη μουσική.

Συνεντεύκτρια :Τι σου έκανε περισσότερο εντύπωση σε αυτές τις παραστάσεις;

4^ο παιδί: Στα θεατρικά από το νηπιαγωγείο είχαμε πάρα πολλά λόγια και νιώθαμε ότι ήμασταν όλα καλά και από τη μουσική ότι είχαμε διάφορα πράγματα που τα αγγίζαμε και ότι μπορούσαμε να τα δοκιμάσουμε , να τα παίζουμε και να τραγουδήσουμε.

Συνεντεύκτρια: Ωραία, σ' ευχαριστώ πολύ!

5^ο παιδί- κορίτσι-τετάρτη δημοτικού

Συνεντεύκτρια: Καλησπέρα! Τι τάξη πηγαίνεις;

5^ο παιδί: Πάω Τετάρτη τάξη.

Συνεντεύκτρια: Τον προηγούμενο χρόνο ήρθε ένα παιδάκι στη γειτονιά μου, από μία ξένη χώρα και νοίκιασαν με την οικογένεια του ένα διαμέρισμα στη διπλανή πολυκατοικία. Αν έμενες σε αυτή τη γειτονιά, ή αν ερχόταν αυτό το παιδάκι στη δική σου γειτονιά, θα μπορούσατε να κάνετε παρέα, να παίζετε μαζί, δηλαδή να περάσεις τον ελεύθερο χρόνο σου με αυτό το παιδί;

5^ο παιδί : Ναι

Συνεντεύκτρια:Τι θα κάνατε μαζί;

5^ο παιδί : Θα το έφερνα σπίτι μου να βλέπουμε ταινίες.. θα παίζαμε μαζί, θα πηγαίναμε και στο πάρκο..

Συνεντεύκτρια:Αν ερχόταν ένα παιδάκι από ξένη χώρα στο σχολείο σου; Ή στην τάξη σου, θα κάνατε παρέα;

5^ο παιδί : Ναι.

Συνεντεύκτρια:Θα μπορούσες να καθίσεις στο ίδιο θρανίο μαζί του;

5^ο παιδί : Ναι.

Συνεντεύκτρια:Εάν αυτό το παιδάκι ήταν ένα τσιγγανόπουλο, θα κάνατε παρέα μαζί;

5ο παιδί : Ναι.

Συνεντεύκτρια:Τι θα κάνατε;

5ο παιδί : Θα παίζαμε διάφορα παιχνίδια..

Συνεντεύκτρια:Τι θα κάνατε;

5ο παιδί :Θα το έπαιρνα να παίζουμε μαζί με τις φίλες μου, να γνωρίσει τα παιδιά του σχολείου.

Συνεντεύκτρια:Αν μιλούσε άλλη γλώσσα, μία γλώσσα που δεν την καταλαβαίνεις θα ήθελες να μάθεις αυτή τη γλώσσα ή να μάθει εκείνο τη δική σου;

5^ο παιδί : Ναι θα ήθελα να μάθω μία άλλη γλώσσα.

Συνεντεύκτρια:Γιατί;

5^ο παιδί : Για να μπορώ να συνεννοούμαι μαζί του.

Συνεντεύκτρια:Γενικώς μπορείς να καταλάβεις αν έχει προβλήματα ένα παιδάκι το οποίο έρχεται από μία ξένη χώρα;

5^ο παιδί : Ναι.

Συνεντεύκτρια:Τι προβλήματα είναι αυτά; Τι προβλήματα αντιμετωπίζει;

5^ο παιδί : Να μην έχει φίλους, να κάθεται μόνο του..

Συνεντεύκτρια: Αυτό γιατί συμβαίνει πιστεύεις;

5^ο παιδί : Γιατί αν έρθεις από μία άλλη χώρα δεν θα ξέρεις τι ανθρώπους έχει κάθε χώρα..

Συνεντεύκτρια: Ωραία..Έχεις παρακολουθήσει θεατρική παράσταση από κοντά;

5^ο παιδί : Ε, ναι..

Συνεντεύκτρια: Πόσες φορές;

5^ο παιδί : Μία.

Συνεντεύκτρια:Και τι είδους ήταν αυτή η παράσταση;

5^ο παιδί : Χορού.. Διάφορους χορούς.

Συνεντεύκτρια: Εσύ έχεις παίζει σε κάποια θεατρική παράσταση;

5^ο παιδί : Ε, ναι.

Συνεντεύκτρια: Πώς ήταν η εμπειρία σου; Τι σου έκανε περισσότερο εντύπωση; Και πόσες φορές έχεις παίζει σε θεατρική παράσταση;

5^ο παιδί : Μία φορά..

Συνεντεύκτρια: Τι σου έκανε εντύπωση;

5^ο παιδί : Οι στολές, τα λόγια..

Συνεντεύκτρια: Πώς ήταν οι στολές;

5^ο παιδί : Ήταν δύο παιδάκια που έπαιζαν με τα παιχνίδια τους και οι άλλοι είχαν ντυθεί τα παιχνίδια και ήταν δύο παιδάκια που φορούσαν πυτζάμες και νεράιδες και πριγκίπισσες.

Συνεντεύκτρια: Ωραία, σ' ευχαριστώ πολύ!

6^ο παιδί -κορίτσι- τρίτης δημοτικού

Συνεντεύκτρια: Καλησπέρα , τον προηγούμενο χρόνο, ήρθε ένα παιδάκι στη γειτονιά μου, από μία ξένη χώρα και νοίκιασαν με την οικογένεια του ένα διαμέρισμα στην διπλανή πολυκατοικία. Αν έμενες σε αυτή τη γειτονιά, ή αν ερχόταν αυτό το παιδάκι στη δική σου γειτονιά, θα μπορούσατε να κάνετε παρέα, να παίζετε μαζί, δηλαδή να περάσεις τον ελεύθερο χρόνο σου με αυτό το παιδί; Τι πιστεύεις;

6^ο παιδί : Θα πίστευα ότι θα μπορούσα να κάνω παρέα γιατί είμαστε όλοι φίλοι.

Συνεντεύκτρια: Τι θα κάνατε μαζί;

6^ο παιδί : Θα παίζαμε, θα χορεύαμε, θα κάναμε πολλά διασκεδαστικά πράγματα.

Συνεντεύκτρια: Κατάλαβα...Εάν ερχόταν ένα παιδάκι από ξένη χώρα στο σχολείο σου ή στην τάξη σου θα μπορούσες να κάνεις παρέα μαζί του;

6^ο παιδί: Θα μπορούσα, και θα παίζαμε και θα διασκεδάζαμε μαζί στο σχολείο.

Συνεντεύκτρια: Θα μπορούσατε να καθίσετε μαζί στο ίδιο θρανίο;

6^ο παιδί: Δε νομίζω..αγόρι θα ήταν;

Συνεντεύκτρια: Η αγόρι ή κορίτσι..

6^ο παιδί: Αν ήταν αγόρι δεν θα μπορούσα να καθίσω γιατί είμαι κορίτσι και θέλω να καθίσω με κορίτσι.

Συνεντεύκτρια: Κατάλαβα, αν ήταν κορίτσι;

6^ο παιδί: Θα καθόμουν μαζί του..

Συνεντεύκτρια: Λοιπόν αν αυτό το παιδάκι, ήταν ένα τσιγγανόπουλο, αν ερχόταν στη γειτονιά σου δηλαδή ένα τσιγγανόπουλο θα κάνατε παρέα;

6ο παιδί : Ε δεν ξέρω τώρα..μπορεί και να κάναμε..

Συνεντεύκτρια: Μπορεί; Δηλαδή τι εννοείς;

6ο παιδί : Μπορεί και μερικές φορές να μαλώναμε..να του έλεγα ότι δεν σε έχω φίλο, να μου έλεγε δεν σε έχω φίλη..

Συνεντεύκτρια: Γιατί πιστεύεις ότι θα μπορούσε να γινόταν αυτό;

6ο παιδί : Γιατί είναι ένα παιδί από άλλη χώρα και μπορεί να μην καταλαβαίνει τις δικές μας τις κουβέντες..ε και τότε θα γινόταν αυτό το πράγμα.. (Παύση) ...Γιατί ένα παιδί από φτωχή χώρα δεν θα έχει να φάει και θα μου ζητάει φαγητό αλλά εγώ δεν θα έχω και θα με πιέζει και θα με χτυπάει..

Συνεντεύκτρια: Κατάλαβα..Αν μιλούσε άλλη γλώσσα, μία γλώσσα που δεν την καταλαβαίνεις θα ήθελες να μάθεις αυτή τη γλώσσα ή να μάθει εκείνο τη δική σου;

6^ο παιδί: Θα ήθελα πολύ να μάθει κι αυτό τη δική μας γλώσσα και να μάθω κι εγώ τη δική του και θα γίνουμε πολύ καλοί φίλοι.

Συνεντεύκτρια: Γιατί θα ήθελες να μάθει αυτό τη δική σου ή εσύ τη δική του;

6^ο παιδί: Για να μιλάμε καλύτερα, να πάρω το τηλέφωνο του να συναντιόμαστε και να βγαίνουμε να παίζουμε.

Συνεντεύκτρια: Γενικώς καταλαβαίνεις εάν έχει προβλήματα ένα παιδάκι το οποίο έρχεται από μία ξένη χώρα; Πιστεύεις ότι αντιμετωπίζει προβλήματα;

6^ο παιδί: Αντιμετωπίζει γιατί θα χάσει τους φίλους του, θα χάσει όλη την παρέα του και θα χάσει και τους συγγενείς του.

Συνεντεύκτρια: Κατάλαβα..Έχεις παρακολουθήσει θεατρική παράσταση από κοντά;

6^ο παιδί: Έχω παρακολουθήσει με το χορό μου, κύκνους. Και με το σχολείο.

Συνεντεύκτρια: Πόσες φορές;

6^ο παιδί: Δύο φορές.

Συνεντεύκτρια: Και τι είδους παραστάσεις ήταν αυτές;

6^ο παιδί: Ήταν με τους κύκνους κάτι ανθρωπάκια σε μια λίμνη και τα παιδάκια ήθελαν να τους γνωρίσουν από κοντά και η άλλη ήταν ένας βασιλιάς και ένα

βασιλόπουλο και το βασιλόπουλο είδε μια φορά μια βασίλισσα και την ερωτεύτηκε αλλά ο μπαμπάς του ήταν κακός και έπαιρνε λεφτά και ήταν πλούσιος και δεν τον άφηνε να τα φτιάξει μαζί της.

Συνεντεύκτρια: Ωραία. Έχεις παίζει εσύ η ίδια σε κάποια θεατρική παράσταση;

6^ο παιδί: Όχι ποτέ, αλλά θα ήθελα να παίξω μία φορά.

Συνεντεύκτρια: Ωραία, σ' ευχαριστώ πολύ!

7^ο παιδί-κορίτσι- τρίτης δημοτικού

Συνεντεύκτρια: Τον προηγούμενο χρόνο, ήρθε ένα παιδάκι στη γειτονιά μου, από μία ξένη χώρα και νοίκιασαν με την οικογένεια του ένα διαμέρισμα στην διπλανή πολυκατοικία. Αν έμενες σε αυτή τη γειτονιά, ή αν ερχόταν αυτό το παιδάκι στη δική σου γειτονιά, θα μπορούσατε να κάνετε μαζί παρέα;

7^ο παιδί: Ναι θα κάναμε.

Συνεντεύκτρια: Τι θα κάνατε μαζί;

7^ο παιδί: Θα παίζαμε, θα ερχόταν σπίτι μου και θα του έδειχνα το σπίτι μου, θα πηγαίναμε μαζί σχολείο και διάφορα άλλα.

Συνεντεύκτρια: Εάν ερχόταν ένα παιδάκι από ξένη χώρα στο σχολείο σου ή στην τάξη σου θα μπορούσες να κάνεις παρέα μαζί του;

7^ο παιδί: Ναι.

Συνεντεύκτρια: Τι θα κάνατε;

7^ο παιδί: Θα κάναμε μαζί παρέα και θα ήμασταν όπως και τα άλλα τα παιδιά μαζί..όλοι μαζί..

Συνεντεύκτρια: Θα μπορούσες να καθίσεις με αυτό το παιδάκι στο ίδιο θρανίο;

7^ο παιδί: Ναι.

Συνεντεύκτρια: Αν αυτό το παιδάκι , ήταν ένα τσιγγανόπουλο, αν ερχόταν στη γειτονιά σου δηλαδή ένα τσιγγανόπουλο θα κάνατε παρέα;

7^ο παιδί: Ε θα κάναμε..αλλά όχι και πολύ μαζί παρέα και με άλλα παιδιά θα κάναμε..

Συνεντεύκτρια: Εννοείς ότι θα κάνατε μία μεγάλη παρέα και δεν θα ήσασταν μόνο οι δυο σας.

7ο παιδί: Ναι.

Συνεντεύκτρια: Γιατί;

7ο παιδί: Γιατί... μην γίνει τίποτα, μην πάθει τίποτα αυτό το παιδί, μην πάθω εγώ τίποτα και.. αυτά.

Συνεντεύκτρια: Αν μιλούσε άλλη γλώσσα, μία γλώσσα που δεν την καταλαβαίνεις θα ήθελες εσύ να μάθεις αυτή τη γλώσσα ή να μάθει εκείνο τη δική σου;

7ο παιδί: Θα ήθελα να μάθει εκείνο τη δική μου γλώσσα.

Συνεντεύκτρια: Γιατί;

7ο παιδί: Γιατί εμένα μου είναι πιο δύσκολο να τη μάθω.

Συνεντεύκτρια: Κατάλαβα, πιστεύεις ότι θα του άρεσε να μάθει τη δική σου γλώσσα;

7ο παιδί: Μάλλον..

Συνεντεύκτρια: Εσύ τι δυσκολίες θα αντιμετώπιζες στο να μάθεις τη δική του γλώσσα;

7ο παιδί: Τις λέξεις, τα νούμερα, την αλφαβήτα και όλα τα άλλα..

Συνεντεύκτρια: Τι πιστεύεις ότι θα γινόταν αν μάθαινε τη δική σου γλώσσα; Τι θα μπορούσατε να κάνετε;

7ο παιδί: Θα μπορούσαμε να μιλήσουμε πιο καλά για να καταλαβαίνω κι εγώ κι εκείνο τη δική μου γλώσσα..αυτά.

Συνεντεύκτρια: Γενικώς καταλαβαίνεις εάν έχει προβλήματα ένα παιδάκι το οποίο έρχεται από μία ξένη χώρα; Πιστεύεις ότι αντιμετωπίζει προβλήματα;

7ο παιδί: Θα μπορούσα κι εγώ να τα πάθαινα αυτά..και να μην είχαμε να φάμε, να μην είχαμε χρήματα..και αυτά.

Συνεντεύκτρια: Ωραία..έχεις παρακολουθήσει θεατρική παράσταση από κοντά;

7ο παιδί: Όχι..

Συνεντεύκτρια: Θα ήθελες όμως να παρακολουθήσεις;

7ο παιδί: Ναι.

Συνεντεύκτρια: Έχεις παίξει εσύ η ίδια σε κάποια θεατρική παράσταση;

7ο παιδί: Ναι.

Συνεντεύκτρια: Πόσες φορές;

7^ο παιδί: Δύο.

Συνεντεύκτρια: Πώς ήταν η εμπειρία σου; Τι σου έκανε εντύπωση περισσότερο σε αυτές τις παραστάσεις;

7^ο παιδί: Στην πρώτη παράσταση που ήμουν πιο μικρή , ήταν η κυρία μου κάπου κρυφά και μας έδειχνε τι να κάνουμε.

Συνεντεύκτρια: Τι είδους παράσταση ήταν αυτή;

7^ο παιδί: Σε μπαλέτο..

Συνεντεύκτρια: Ωραία.. και η άλλη;

7^ο παιδί: Και η άλλη σε ενόργανη..και πάλι.. αλλά δεν μας έδειχνε τι να κάνουμε γιατί ήμουν πιο μεγάλη..

Συνεντεύκτρια: Σ' ευχαριστώ πολύ!

8^ο παιδί-αγόρι –τρίτης δημοτικού

Συνεντεύκτρια: Τον προηγούμενο χρόνο, ήρθε ένα παιδάκι στη γειτονιά μου, από μία ξένη χώρα και νοίκιασαν με την οικογένεια του ένα διαμέρισμα στην διπλανή πολυκατοικία. Αν έμενες σε αυτή τη γειτονιά, ή αν ερχόταν αυτό το παιδάκι στη δική σου γειτονιά, θα μπορούσατε να κάνετε μαζί παρέα;

8^ο παιδί: Δεν ξέρω..

Συνεντεύκτρια: Γιατί; Τι πιστεύεις;

8^ο παιδί: Ότι δεν θα ήξερε την ίδια γλώσσα με εμένα.

Συνεντεύκτρια: Πιστεύεις δηλαδή ότι θα αντιμετωπίζατε δυσκολίες επειδή δεν θα ήξερε τη δική σου γλώσσα..θα μπορούσατε λοιπόν να κάνετε παρέα ή δεν θα μπορούσατε;

8^ο παιδί: Δεν θα μπορούσαμε..

Συνεντεύκτρια: Αν μιλούσατε την ίδια γλώσσα;

8^ο παιδί: Ε ..λίγο..

Συνεντεύκτρια: Εάν ερχόταν στο σχολείο σου ή στην τάξη σου θα κάνατε παρέα;

8^ο παιδί: Όχι πολύ...

Συνεντεύκτρια: Θα μπορούσες να καθίσεις με αυτό το παιδάκι στο ίδιο θρανίο;

8^ο παιδί: Δεν ξέρω, μπορεί..

Συνεντεύκτρια: Αν αυτό το παιδάκι , ήταν ένα τσιγγανόπουλο, αν ερχόταν στη γειτονιά σου δηλαδή ένα τσιγγανόπουλο θα κάνατε παρέα;

8ο παιδί: Όχι.

Συνεντεύκτρια: Γιατί; Τι πιστεύεις ότι θα σε εμπόδιζε να κάνεις παρέα με αυτό το παιδί;

8ο παιδί: Δεν ξέρω..πολλά πράγματα..

Συνεντεύκτρια:Όπως;

(Παύση)

Συνεντεύκτρια:Τι σκέφτεσαι;

8ο παιδί: Θα μου την έσπαγε..

Συνεντεύκτρια: Γιατί;

8ο παιδί: Επειδή είναι σπαστικά.

Συνεντεύκτρια: Τι έχουν ας πούμε;

8ο παιδί: Δεν ξέρω..απλώς θα μου την έσπαγαν..

Συνεντεύκτρια:Εάν μιλούσατε διαφορετικές γλώσσες θα ήθελες εσύ να μάθεις τη δική του γλώσσα ή να μάθει εκείνο τη δική σου;

8^ο παιδί: Ε να μάθει εκείνο τη δική μου γλώσσα..

Συνεντεύκτρια: Γιατί;

8^ο παιδί: Επειδή θα είχα δυσκολίες να μάθω την άλλη γλώσσα..

Συνεντεύκτρια: Αυτό το παιδάκι που έρχεται από μία ξένη χώρα, τι δυσκολίες πιστεύεις ότι αντιμετωπίζει;

8^ο παιδί: Ότι δεν μιλάμε την ίδια γλώσσα με αυτό.

Συνεντεύκτρια: Κατάλαβα, δηλαδή ότι θα είχε αυτό το πρόβλημα..κάποιο άλλο πρόβλημα που πιστεύεις ότι θα αντιμετώπιζε;

8^ο παιδί :Δεν ξέρω..

Συνεντεύκτρια: Εσύ έχεις παρακολουθήσει θεατρική παράσταση από κοντά;

8^ο παιδί Όχι.

Συνεντεύκτρια: Έχεις παίξει ο ίδιος σε κάποια θεατρική παράσταση;

8^ο παιδί: Όχι.

Συνεντεύκτρια: Σ' ευχαριστώ πολύ!

9^ο παιδί- κορίτσι-Τετάρτη δημοτικού

Συνεντεύκτρια: Τον προηγούμενο χρόνο ήρθε ένα παιδάκι στη γειτονιά μου, από μία ξένη χώρα και νοίκιασαν με την οικογένεια του ένα διαμέρισμα στη διπλανή πολυκατοικία. Αν έμενες σε αυτή τη γειτονιά, ή αν ερχόταν αυτό το παιδάκι στη δική σου γειτονιά, θα μπορούσατε να κάνετε παρέα, να παίζετε μαζί, δηλαδή να περάσεις τον ελεύθερο χρόνο σου με αυτό το παιδί;

9^ο παιδί: Ναι και θα του έλεγα λίγα ελληνικά, θα του έλεγα να έρθει στο σχολείο μας για να μάθει..

Συνεντεύκτρια : Αν ερχόταν στο σχολείο σας θα του έκανες παρέα;

9^ο παιδί: Ναι θα του έκανα.

Συνεντεύκτρια: Αν ερχόταν στην τάξη σου;

9^ο παιδί: Ε, ναι...

Συνεντεύκτρια: Κατάλαβα..θα μπορούσες να καθίσεις στο ίδιο θρανίο μαζί του;

9^ο παιδί: Αν ήταν κορίτσι ναι..αν ήταν αγόρι όχι.

Συνεντεύκτρια: Εάν αυτό το παιδάκι ήταν ένα τσιγγανόπουλο, θα μπορούσατε να κάνετε παρέα μαζί;

9^ο παιδί: Ε.. Δεν ξέρω.. μπορεί να πεινούσε και όταν εγώ θα έβγαινα διάλειμμα αυτό μπορεί να έμπαινε μέσα και να έτρωγε το φαγητό μου..θα μπορούσα να κάνω παρέα και θα του έπαιρνα κάποια ρούχα να τα φορέσει..και μετά να παίζουμε και να μην το λένε έτσι...τσιγγανάκι ότι είναι..να είναι κανονικό, όπως εμείς που είμαστε..αυτά.

Συνεντεύκτρια: Κατάλαβα..εννοείς να λέγανε μετά ότι είναι ελληνάκι;

9^ο παιδί: Ναι.

Συνεντεύκτρια: Αν μιλούσε άλλη γλώσσα, μία γλώσσα που δεν την καταλαβαίνεις θα ήθελες εσύ να μάθεις αυτή τη γλώσσα ή να μάθει εκείνο τη δική σου;

9^ο παιδί: Ναι..

Συνεντεύκτρια: Γιατί;

9^ο παιδί: Για να μάθω λίγο κι εγώ τη δική του γλώσσα και αυτό να μάθει τη δικιά μου γλώσσα.

Συνεντεύκτρια: Για να επικοινωνείτε;

9^ο παιδί: Ναι.

Συνεντεύκτρια: Γενικώς καταλαβαίνεις εάν αντιμετωπίζει προβλήματα ένα παιδάκι το οποίο έρχεται από μία ξένη χώρα;

9^ο παιδί: Αντιμετωπίζουν πολλά προβλήματα και πιο πολλά προβλήματα είναι στην Αφρική που δεν έχουν νερό γιατί εκεί πέρα πίνουν νερό βρώμικο, δεν έχουν φαγητό... αυτά.

Συνεντεύκτρια: Τι προβλήματα αντιμετωπίζει ένα παιδάκι το οποίο αφήνει τη χώρα του και έρχεται εδώ πέρα;

9^ο παιδί: Δεν ξέρω..

Συνεντεύκτρια: Για σκέψου λίγο..

9^ο παιδί: Μπορεί εκεί να είχε φίλους.. και εδώ θα ήθελε να κάνει καινούριους φίλους, να παίζει μαζί τους αλλά δεν ξέρω αν τα άλλα τα παιδιά θα το έπαιζαν.

Συνεντεύκτρια: Κατάλαβα. Έχεις παρακολουθήσει θεατρική παράσταση από κοντά;

9^ο παιδί: Έχω παρακολουθήσει τον Καραγκιόζη.

Συνεντεύκτρια: Έχεις παίξει η ίδια σε κάποια θεατρική παράσταση;

9^ο παιδί: Όχι..

Συνεντεύκτρια: Σ' ευχαριστώ πολύ!

10^ο παιδί- αγόρι- Τετάρτη δημοτικού

Συνεντεύκτρια: Τον προηγούμενο χρόνο ήρθε ένα παιδάκι στη γειτονιά μου, από μία ξένη χώρα και νοίκιασαν με την οικογένεια του ένα διαμέρισμα στη διπλανή πολυκατοικία. Αν έμενες σε αυτή τη γειτονιά, ή αν ερχόταν αυτό το παιδάκι στη δική σου γειτονιά, θα μπορούσατε να κάνετε παρέα, να παίζετε μαζί, δηλαδή να περάσεις τον ελεύθερο χρόνο σου με αυτό το παιδί;

10^ο παιδί :Ναι θα έπαιζα μαζί του..θα μοιραζόμουν τα παιχνίδια του..θα έκανα πολλά πράγματα μαζί του.

Συνεντεύκτρια: Αν ερχόταν στο σχολείο σου θα κάνατε παρέα;

10ο παιδί: Ε...ναι ...θα κάναμε...

Συνεντεύκτρια:Αν ερχόταν στην τάξη σου;

10ο παιδί:Μαλλον ναι ...θα κάναμε..

Συνεντεύκτρια:Θα μπορούσες να καθίσεις στο ίδιο θρανίο μαζί του;

10^ο παιδί Ναι.

Συνεντεύκτρια:Εάν αυτό το παιδάκι ήταν ένα τσιγγανόπουλο, θα μπορούσατε να κάνετε παρέα μαζί;

10ο παιδί :Ναι θα μπορούσαμε..ότι χρώμα κι αν είναι όπως κι αν είναι, γίνεται να είναι φίλος κανείς με κάποιον. Δεν θα του έδινα χρήματα, θα του έκανα έτσι..δηλαδή θα έπαιζα ως σκέτος φίλος.

Συνεντεύκτρια:Κατάλαβα. Γιατί το λες αυτό;

10ο παιδί :Γιατί όλα τα παιδάκια του κόσμου θέλουν κι αυτά να έχουν φίλους να παίζουν μαζί τους, να μοιράζονται τα πράγματα τους...κι αν τα άλλα παιδιά δεν τον έκαναν, δεν πειράζει θα τον έκανα εγώ..

Συνεντεύκτρια:Γιατί πιστεύεις ότι τα άλλα τα παιδιά δεν θα του έκαναν παρέα;

10ο παιδί :Γιατί θα λένε ότι είναι άσχημος , ότι δεν μας ταιριάζει..

Συνεντεύκτρια:Αν μιλούσε άλλη γλώσσα, μία γλώσσα που δεν την καταλαβαίνεις θα ήθελες εσύ να μάθεις αυτή τη γλώσσα ή να μάθει εκείνο τη δική σου;

10^ο παιδί Ναι θα έκανα ότι μπορούσα για να συνεννοηθούμε τουλάχιστον μαζί.

Συνεντεύκτρια:Δηλαδή θα προσπαθούσες να μάθεις τη δική του γλώσσα ή θα προσπαθούσες να του μάθεις τη δική σου γλώσσα;

10^ο παιδί :Ναι θα μου μάθαινε αυτός τη δικιά του κι εγώ τη δικιά μου.

Συνεντεύκτρια:Γενικώς καταλαβαίνεις εάν έχει προβλήματα ένα παιδάκι το οποίο έρχεται από μία ξένη χώρα; Πιστεύεις ότι αντιμετωπίζει προβλήματα;

10^ο παιδί :Μπορεί να αντιμετωπίζει ...μπορεί να μην έχουν πολλά λεφτά γιατί ο πατέρας του μπορεί να μην έχει δουλειά σε εκείνη τη χώρα..μπορεί να ήρθαν από καμιά φτωχή χώρα και πάλι να μην έχουν..

Συνεντεύκτρια:Τι άλλα προβλήματα θα μπορούσε να αντιμετωπίζει;

10^ο παιδί :Ε..ότι δεν θα έχει φίλους..ότι δεν θα έχει πολλά πράγματα όπως τα άλλα παιδιά.. και θα ζηλεύει...

Συνεντεύκτρια:Έχει παρακολουθήσει θεατρική παράσταση από κοντά;

10^ο παιδί :Ε..όταν ήμουν μικρός πάρα πολλές..

Συνεντεύκτρια:Τι είδους παραστάσεις ήταν αυτές;

10^ο παιδί :Ε..ανάλογα.. είχα παρακολουθήσει μία παράσταση που μιλούσε για μια φτωχή χώρα που έκλεβε πράγματα απ'τους ανθρώπους και έχω παρακολουθήσει ταινίες περιπετειών..

Συνεντεύκτρια:Σε αυτή η παράσταση που λες ότι ήταν για μία φτωχή χώρα τι ακριβώς γινόταν;

10^ο παιδί :Ήταν για μία φτωχή χώρα που έκλεβε τα πράγματα απ'τους πολίτες , δηλαδή οι στρατιώτες έπαιρναν για να μην ταξιδεύουν όλη τη γη και παίρνουν από τα άλλα κράτη, ε αυτό.

Συνεντεύκτρια:Αυτό ήταν θεατρική παράσταση; Ή ήταν ταινία;

10^ο παιδί :Θέατρο ήταν.

Συνεντεύκτρια:Μάλιστα..έπαιζαν μικρά παιδιά ή μεγάλοι;

10^ο παιδί :Πιο πολύ μεγάλοι απ' ότι είδα, αλλά έπαιζαν και δύο τρία παιδιά..

Συνεντεύκτρια:Εσύ έχεις παίξει ο ίδιος σε κάποια θεατρική παράσταση;

10^ο παιδί :Ε..μόνο από το σχολείο μου..καμία άλλη..

Συνεντεύκτρια:Τι είδους παράσταση ήταν αυτή; Τι σου έκανε περισσότερο εντύπωση;

10^ο παιδί :Περίμενε να θυμηθώ...(Παύση) την περσινή παράσταση που είχαμε κάνει... μιλούσε για την ανακύκλωση και φτιάχναμε κάτι σκουπίδια από πράγματα και τα σηκώναμε έτσι σαν κούκλες και κάναμε ότι ήμασταν εμείς τα σκουπίδια και μιλούσαμε.

Συνεντεύκτρια: Σ'ευχαριστώ πολύ!

Απομαγνητοφωνήσεις 2^{ων} Συνεντεύξεων

1ο παιδί –κορίτσι- Τετάρτη δημοτικού

Συνεντεύκτρια: Εάν ερχόταν ένα παιδάκι από μία ξένη χώρα, στη γειτονιά σου, θα μπορούσατε να κάνετε παρέα, να παίζετε μαζί, δηλαδή να περάσεις τον ελεύθερο χρόνο σου με αυτό το παιδί;

1ο παιδί: Ναι..

Συνεντεύκτρια: Τι θα κάνατε μαζί;

1ο παιδί: Θα παίζαμε διάφορα παιχνίδια

Συνεντεύκτρια: Εάν ερχόταν ένα παιδάκι από μία ξένη χώρα στο σχολείο σου ή στην τάξη σου θα κάνατε παρέα;

1ο παιδί: Ναι έχει έρθει και έχουμε καθήσει και μαζί στο ίδιο θρανίο.

Συνεντεύκτρια : Αν ερχόταν ένα τσιγγανόπουλο στη γειτονιά σου θα μπορούσατε να κάνετε παρέα;

1ο παιδί : Έτσι νομίζω..

Συνεντεύκτρια : Αν μιλούσε άλλη γλώσσα, μία γλώσσα που δεν την καταλαβαίνεις, θα ήθελες να μάθεις αυτή τη γλώσσα ή να μάθει εκείνο τη δική σου;

1ο παιδί: Ε ναι θα μαθαίναμε κάποιες βασικές λέξεις για να μπορούμε να μιλάμε, να συνεννοούμαστε και πιστεύω ότι θα είχε ενδιαφέρον..

Συνεντεύκτρια: Μπορείς να καταλάβεις τι προβλήματα αντιμετωπίζει ένα παιδί το οποίο έρχεται από μία ξένη χώρα;

1ο παιδί: Πρώτον δεν έχει φίλους γιατί τους έχει αφήσει στη δική του χώρα..δεν έχει συγγενείς..και πρέπει να του κάνουμε παρέα..

Συνεντεύκτρια: Σου άρεσε η παράσταση;

1ο παιδί: Ναι!

Συνεντεύκτρια: Ωραία! Σ' ευχαριστώ πολύ!

2ο παιδί –αγόρι - Τετάρτη δημοτικού

Συνεντεύκτρια: Εάν ερχόταν ένα παιδάκι από μία ξένη χώρα, στη γειτονιά σου, θα μπορούσατε να κάνετε παρέα, να παίζετε μαζί, δηλαδή να περάσεις τον ελεύθερο χρόνο σου με αυτό το παιδί;

2ο παιδί : Ναι θα κάναμε παρέα..

Συνεντεύκτρια: Εάν ερχόταν ένα παιδάκι από μία ξένη χώρα στο σχολείο σου θα κάνατε παρέα;

2ο παιδί: Θα κάναμε παρέα...

Συνεντεύκτρια: Αν ερχόταν στο τμήμα σου;

2ο παιδί: Ναι ..

Συνεντεύκτρια: Θα καθόσασταν μαζί στο ίδιο θρανίο;

2ο παιδί : Ναι θα καθόμασταν..

Συνεντεύκτρια: Αν ερχόταν ένα τσιγγανόπουλο θα μπορούσατε να κάνετε παρέα;

2ο παιδί: Ναι, θα μάθαινα διάφορα πράγματα από αυτό κι εκείνο από εμένα..

Συνεντεύκτρια : Αν μιλούσε άλλη γλώσσα, μία γλώσσα που δεν την καταλαβαίνεις, θα ήθελες να μάθεις αυτή τη γλώσσα ή να μάθει εκείνο τη δική σου;

2ο παιδί: Ναι.

Συνεντεύκτρια : Γιατί;

2ο παιδί: Για να μπορούμε να μιλάμε μεταξύ μας..

Συνεντεύκτρια: Τι προβλήματα αντιμετωπίζει ένα παιδί το οποίο έρχεται από μία ξένη χώρα;

2ο παιδί: Οικονομικά προβλήματα...Δεν έχει πολλούς φίλους..

Συνεντεύκτρια: Σου άρεσε που συμμετείχες στην παράσταση;

2ο παιδί: Ναι, μου άρεσε!

Συνεντεύκτρια: Ωραία! Σ' ευχαριστώ πολύ!

3ο παιδί- αγόρι- Τετάρτη Δημοτικού

Συνεντεύκτρια: Εάν ερχόταν ένα παιδάκι από μία ξένη χώρα, στη γειτονιά σου, θα μπορούσατε να κάνετε παρέα, να παίζετε μαζί, δηλαδή να περάσεις τον ελεύθερο χρόνο σου με αυτό το παιδί;

3ο παιδί: Ναι θα έκανα παρέα...αν δεν ήταν κοντά και κάποιοι άλλοι φίλοι μου..

Συνεντεύκτρια:Γιατί το λες αυτό;

3ο παιδί : Γιατί θα ήμουν μόνος μου..και δεν θα είχα άλλη παρέα..

Συνεντεύκτρια:Αν ήταν ένα παιδάκι από αυτή τη χώρα;

3ο παιδί : Ναι και από αυτή..θα έκανα παρέα, αν δεν είχα κάποιους άλλους φίλους μου.

Συνεντεύκτρια : Τι θα μπορούσατε να κάνετε μαζί;

3ο παιδί : Πολλά πράγματα...θα του έλεγα να έρθει στο σπίτι μου, θα παίζαμε διάφορα παιχνίδια..όταν ήταν καλός ο καιρός, θα πηγαίναμε σε ένα πάρκο και θα παίζαμε...εκεί..κυνηγητό..αυτά.

Συνεντεύκτρια:Αν ερχόταν στο σχολείο σου ένα παιδάκι από μία ξένη χώρα, θα κάνατε παρέα;

3ο παιδί: Ε ναι..Έχει ξανασυμβεί..

Συνεντεύκτρια:Θα κάνατε μαζί και με τους άλλους φίλους σου; Και με τα υπόλοιπα παιδιά;

3ο παιδί:Ναι θα τους έλεγα ότι είναι καλό παιδί και να κάνουν παρέα μαζί του.

Συνεντεύκτρια:Αν ερχόταν ένα παιδάκι από ξένη χώρα στην τάξη σου;

3ο παιδί :Θα του έκανα.

Συνεντεύκτρια:Θα μπορούσατε να καθήσετε μαζί στο ίδιο θρανίο;

3ο παιδί Ναι ..αν ήμουν μόνος μου εκείνη τη στιγμή..

Συνεντεύκτρια:Αν ήταν ένα τσιγγανόπουλο το παιδάκι θα κάνατε παρέα στη γειτονιά;

3ο παιδί Ναι.

Συνεντεύκτρια: Αν μιλούσε άλλη γλώσσα θα ήθελες να μάθεις τη δική του γλώσσα...εκείνο θα ήθελες να μάθει τη δική σου γλώσσα;

3ο παιδί Ναι ,για να μπορούμε να μιλάμε πιο εύκολα..

Συνεντεύκτρια:Καταλαβαίνεις τι προβλήματα αντιμετωπίζει ένα παιδί το οποίο έρχεται από μία ξένη χώρα;

3ο παιδί Ναι. Οτι μπορεί...έχει το άγχος ότι μπορεί να μη τον έχουν φίλο...ότι μπορεί να είναι δύσκολη η γλώσσα...και τι θα συνέβαινε εκεί.. πολλά κακά ή...καλά..

Συνεντεύκτρια:Πώς ήταν αυτή η εμπειρία, που συμμετείχες σε μια θεατρική ομάδα;

3ο παιδί Μ'αρέσει..

Συνεντεύκτρια:Θα ήθελες να ξαναπαίζουμε;

3ο παιδί Ναι..

Συνεντεύκτρια:Τέλεια!Σ'ευχαριστώ πολύ!

4ο παιδί- κορίτσι- τρίτης δημοτικού

Συνεντεύκτρια: Εάν ερχόταν ένα παιδάκι από μία ξένη χώρα, στη γειτονιά σου, θα μπορούσατε να κάνετε παρέα, να παίξετε μαζί, δηλαδή να περάσεις τον ελεύθερο χρόνο σου με αυτό το παιδί;

4ο παιδί: Θα κάναμε πολύ παρέα!

Συνεντεύκτρια:Αν ερχόταν στο σχολείο σου ένα παιδάκι από μία ξένη χώρα, θα κάνατε παρέα;

4ο παιδί: Ναι.Γιατί δεν θα είχε πολλούς φίλους και αν έβρισκε εμένα και με έβλεπε καλή..βέβαια να κάναμε παρέα.

Συνεντεύκτρια:Αν ερχόταν στο τμήμα σου;

4ο παιδί : Σίγουρα!

Συνεντεύκτρια:Θα μπορούσατε να καθήσετε μαζί στο ίδιο θρανίο;

4ο παιδί :Ναι, γιατί αν συναντούσε δυσκολίες θα μπορούσα να το βοηθήσω.

Συνεντεύκτρια:Εάν ερχόταν ένα τσιγγανόπουλο θα κάνατε παρέα;

4ο παιδί : θα κάναμε..μια χαρά!

Συνεντεύκτρια:Αν μιλούσε άλλη γλώσσα θα ήθελες να μάθεις τη δική του γλώσσα κι εκείνο να μάθει τη δική σου γλώσσα;

4ο παιδί: Ναι θα ήθελα.

Συνεντεύκτρια:Καταλαβαίνεις τι προβλήματα αντιμετωπίζει ένα παιδί το οποίο έρχεται από μία ξένη χώρα;

4ο παιδί : Αν έρχεται από την Αφρική καταλαβαίνω γιατί είναι φτωχή χώρα, ή από την Συρία που γίνεται πόλεμος , από Αγγλία ή από άλλες χώρες δεν ξέρω...

Συνεντεύκτρια: Εδώ στην Ελλάδα πώς μπορεί να νιώθει αυτό το παιδάκι;

4ο παιδί : Χαρούμενο γιατί ήρθε σε μια χώρα που δεν είναι όλο δυσκολίες..

Συνεντεύκτρια: Κατάλαβα.. Σου άρεσε η παράσταση που συμμετείχες;

4ο παιδί: Ναι!

Συνεντεύκτρια: Θα ήθελες να παίζεις και σε άλλη παράσταση;

4ο παιδί: Βέβαια!

5ο παιδί- κορίτσι- τετάρτη δημοτικού

Συνεντεύκτρια: Εάν ερχόταν ένα παιδάκι από μία ξένη χώρα, στη γειτονιά σου, θα μπορούσατε να κάνετε παρέα, να παίζετε μαζί, δηλαδή να περάσεις τον ελεύθερο χρόνο σου με αυτό το παιδί;

5ο παιδί: Ναι!

Συνεντεύκτρια Τι θα κάνατε;

5ο παιδί: Θα παίζαμε διάφορα παιχνίδια όπως κρυφτό, κυνηγητό, θα του γνώριζα τους φίλους μου..αυτά.

Συνεντεύκτρια: Αν ερχόταν στο σχολείο σου ένα παιδάκι από μία ξένη χώρα, θα κάνατε παρέα;

5ο παιδί: Θα τον γνώριζα πρώτα αν ήταν καλό παιδί και άμα ήταν καλό παιδί, θα κάναμε

Συνεντεύκτρια: Αν ερχόταν στο τμήμα σου;

5ο παιδί Αν ήταν συμμαθητής/συμμαθήτρια μου θα το έκανα παρέα.

Συνεντεύκτρια: Θα μπορούσατε να καθήσετε μαζί στο ίδιο θρανίο;

4ο παιδί : Ναι.

Συνεντεύκτρια: Εάν ερχόταν ένα τσιγγανόπουλο θα κάνατε παρέα;

5ο παιδί : Ναι γιατί όλοι οι άνθρωποι έχουν τα ίδια δικαιώματα, όπως και όλα τα παιδιά και θα του έκανα παρέα.

Συνεντεύκτρια: Αν μιλούσε άλλη γλώσσα θα ήθελες να μάθεις τη δική του γλώσσα κι εκείνο να μάθει τη δική σου γλώσσα;

5ο παιδί: Αμέ! Θα ήθελα να μάθω μια άλλη γλώσσα και να μάθει κι εκείνο τη δική μου.

Συνεντεύκτρια: Καταλαβαίνεις τι προβλήματα αντιμετωπίζει ένα παιδί το οποίο έρχεται από μία ξένη χώρα;

5ο παιδί : Του λείπουν οι φίλοι του οι παλιοί, το σχολείο του..οι υπόλοιποι συγγενείς του...αυτά..του λείπουν..

Συνεντεύκτρια: Σου άρεσε η παράσταση;

5ο παιδί: Ναι!

Συνεντεύκτρια: Θα ήθελες να παίζεις στην επόμενη;

5ο παιδί: Αμέ!

5ο παιδί : Ωραία! Σ' ευχαριστώ!

6ο παιδί - κορίτσι- τρίτης δημοτικού

Συνεντεύκτρια: Εάν ερχόταν ένα παιδάκι από μία ξένη χώρα, στη γειτονιά σου, θα μπορούσατε να κάνετε παρέα;

6ο παιδί: Αν τον γνώριζα καλύτερα θα κάναμε πολύ παρέα.

Συνεντεύκτρια: Τι θα κάνατε μαζί;

6ο παιδί: Θα παίζαμε μαζί κυνηγητό, κρυφτό, πολλά πράγματα.

Συνεντεύκτρια: Αν ερχόταν στο σχολείο σου ένα παιδάκι από μία ξένη χώρα, θα κάνατε παρέα;

6ο παιδί : Αν επικοινωνούσαμε θα του έκανα πολύ παρέα και θα τον είχα κολλητό.

Συνεντεύκτρια: Αν ερχόταν στο τμήμα σου θα κάνατε παρέα;

6ο παιδί : Ναι.

Συνεντεύκτρια: Θα μπορούσατε να καθήσετε μαζί στο ίδιο θρανίο;

6ο παιδί : Αν ήταν κορίτσι ναι..

Συνεντεύκτρια: Εάν ερχόταν ένα τσιγγανόπουλο θα κάνατε παρέα;

6ο παιδί : Ναι.

Συνεντεύκτρια: Και τι θα κάνατε;

6ο παιδί : Θα ήθελα να γίνουμε φίλοι... να λέμε τα αισθήματά μας...να κάνουμε πολλά πράγματα..

Συνεντεύκτρια: Αν μιλούσε άλλη γλώσσα θα ήθελες να μάθεις τη δική του γλώσσα κι εκείνο να μάθει τη δική σου γλώσσα;

6ο παιδί : Θα το ήθελα πολύ.

Συνεντεύκτρια: Καταλαβαίνεις τι προβλήματα αντιμετωπίζει ένα παιδάκι το οποίο έρχεται από μία ξένη χώρα;

6ο παιδί : Νομίζω ότι επειδή θα χάσει τους δικούς του, τους φίλους του , θα του λείψει η γειτονιά του..αυτά.

Συνεντεύκτρια: Πώς σου φάνηκε η παράσταση;

6ο παιδί: Ήταν πολύ καλή!

Συνεντεύκτρια: Θα ήθελες να ξαναπαίξεις;

6ο παιδί : Ναι πολύ!

Συνεντεύκτρια: Σ'ευχαριστώ πολύ!

7ο παιδί-κορίτσι- τρίτης δημοτικού

Συνεντεύκτρια: Εάν ερχόταν ένα παιδάκι από μία ξένη χώρα, στη γειτονιά σου, θα μπορούσατε να κάνετε παρέα, να παίζετε μαζί, δηλαδή να περάσεις τον ελεύθερο χρόνο σου με αυτό το παιδί;

7ο παιδί : Θα ήθελα να κάνουμε παρέα.

Συνεντεύκτρια: Αν ερχόταν ένα παιδάκι από ξένη χώρα στο σχολείο ή στην τάξη σου;

7ο παιδί Αν το γνώριζα και ήταν καλό παιδί θα το έκανα παρέα..

Συνεντεύκτρια: Θα καθόσασταν μαζί στο ίδιο θρανίο;

7ο παιδί Αν ήταν καλό παιδί, ναι..

Συνεντεύκτρια: Αν ερχόταν ένα τσιγγανόπουλο στη γειτονιά σου θα κάνατε παρέα;
(Παύση)

7ο παιδί Ναι. Θα το άφηνα μερικές μέρες να δω αν είναι καλό παιδί...

Συνεντεύκτρια : Αν δεν μιλούσατε την ίδια γλώσσα θα ήθελες να μάθεις εσύ τη δική του γλώσσα ή να μάθει εκείνο τη δική σου;

7ο παιδί : Αυτό να μάθει τη δική μου..

Συνεντεύκτρια: Γιατί να μάθει μόνο εκείνο τη δική σου;

7ο παιδί: Γιατί θέλω να μην μάθω εγώ άλλη γλώσσα..

Συνεντεύκτρια: Γιατί;

7ο παιδί: Γιατί εμένα θα μου φαινόταν πιο δύσκολο...

Συνεντεύκτρια: Τι προβλήματα αντιμετωπίζει ένα παιδάκι το οποίο έρχεται από μία ξένη χώρα;

7ο παιδί Ότι φεύγει από τους φίλους του, δεν ξέρει όταν έρθει σε εμάς αν είμαστε καλοί ή αν δεν είμαστε...

Συνεντεύκτρια: Πώς σου φάνηκε η παράσταση;

7ο παιδί Ωραία!

Συνεντεύκτρια: Θα ήθελες να παίζεις στην επόμενη;

7ο παιδί Ναι!

Συνεντεύκτρια: Τέλεια! Σε ευχαριστώ!

8ο παιδί-αγόρι – τρίτης δημοτικού

Συνεντεύκτρια: Εάν ερχόταν ένα παιδάκι από μία ξένη χώρα, στη γειτονιά σου, θα μπορούσατε να κάνετε παρέα, να παίζετε μαζί, δηλαδή να περάσεις τον ελεύθερο χρόνο σου με αυτό το παιδί;

8ο παιδί Ναι.

Συνεντεύκτρια: Τι θα παίζατε;

8ο παιδί Ε.. ποδόσφαιρο.. μπάσκειτ..

Συνεντεύκτρια: Αν ερχόταν ένα παιδάκι από μία ξένη χώρα στο σχολείο σου θα κάνατε παρέα;

8ο παιδί Ναι.

Συνεντεύκτρια: Στην τάξη σου;

8ο παιδί: Ναι.

Συνεντεύκτρια: Θα καθόσασταν μαζί στο ίδιο θρανίο;

8ο παιδί Ναι.

Συνεντεύκτρια: Αν ερχόταν ένα τσιγγανόπουλο στη γειτονιά σου θα κάνατε παρέα;

8ο παιδί : Όχι.

Συνεντεύκτρια: Γιατί;

8ο παιδί Δεν ξέρω..πάντως δεν θα έκανα..

Συνεντεύκτρια: Θα ήθελες να μάθεις εσύ τη δική του γλώσσα ή να μάθει εκείνο τη δική σου;

8ο παιδί Ναι..

Συνεντεύκτρια: Τι προβλήματα αντιμετωπίζει ένα παιδάκι το οποίο έρχεται από μία ξένη χώρα;

8ο παιδί: Δεν ξέρει τη δικιά μας γλώσσα και δεν έχει πολλούς φίλους.

Συνεντεύκτρια: Πώς ήταν η εμπειρία σου που συμμετείχες σ' αυτή τη θεατρική ομάδα;

8ο παιδί : Ωραία.

Συνεντεύκτρια: Θα ήθελες να ξαναπαίξεις;

8ο παιδί : Ναι.

9ο παιδί –κορίτσι-Τετάρτη δημοτικού

Συνεντεύκτρια: Εάν ερχόταν ένα παιδάκι από μία ξένη χώρα, στη γειτονιά σου, θα κάνατε παρέα;

9ο παιδί: Ναι.

Συνεντεύκτρια: Τι θα κάνατε;

9ο παιδί: Ε, θα παίζαμε..θα βρίσκαμε ένα παιχνίδι..θα φωνάζαμε και τα άλλα τα παιδιά και θα βγάζαμε ψηφοφορίες ποιοι θέλουν να παίζουν το κάθε παιχνίδι.

Συνεντεύκτρια: Αν ερχόταν ένα παιδάκι από μία ξένη χώρα στο σχολείο σου θα κάνατε παρέα;

9ο παιδί: Θα κάναμε παρέα και θα ήθελα να μάθω τη γλώσσα του και θα το βοηθούσα εγώ να μάθει κι αυτό την ελληνική γλώσσα.

Συνεντεύκτρια: Αν ερχόταν στην τάξη σου;

9ο παιδί: Ναι.

Συνεντεύκτρια: Θα καθόσασταν μαζί στο ίδιο θρανίο;

9ο παιδί: Ναι.

Συνεντεύκτρια: Αν ερχόταν ένα τσιγγανόπουλο στη γειτονιά σου, θα κάνατε παρέα;

9ο παιδί: Θα έκανα αν ήταν καλό παιδί, αν ήταν κακό δεν θα έκανα...

Συνεντεύκτρια: Κατάλαβα..Τι προβλήματα αντιμετωπίζει ένα παιδάκι το οποίο έρχεται από μία ξένη χώρα;

9ο παιδί: Μπορεί να έχει προβλήματα με τους γονείς του και να μην τον αφήνουν να βγαίνει έξω και να παίζει , να μην κάνει παρέες με άλλα παιδιά γιατί αν ήταν... από την Αίγυπτο ας πούμε θα ζούσαν αλλιώς εκεί..

Συνεντεύκτρια: Πώς σου φάνηκε η παράσταση ;

9ο παιδί: Ωραία, μου άρεσε πάρα πολύ!

Συνεντεύκτρια: Θα ήθελες να ξαναπαίξεις;

9ο παιδί: Ναι!

Συνεντεύκτρια: Τέλεια! Σ' ευχαριστώ πολύ!

10ο παιδί- αγόρι- Τετάρτη δημοτικού

Συνεντεύκτρια: Εάν ερχόταν ένα παιδάκι από μία ξένη χώρα, στη γειτονιά σου, θα ήθελες να κάνετε παρέα, να παίζετε μαζί, δηλαδή να περάσεις τον ελεύθερο χρόνο σου με αυτό το παιδί;

10ο παιδί Ναι θα ήθελα.

Συνεντεύκτρια Τι θα κάνατε;

10ο παιδί Θα παίζαμε..θα πηγαίναμε βόλτες..θα κάναμε πολλά πράγματα..

Συνεντεύκτρια Εάν ερχόταν ένα παιδάκι από μία ξένη χώρα στο σχολείο σου, θα κάνατε παρέα;

10ο παιδί: Ναι, θα κάναμε..

Συνεντεύκτρια Εάν ερχόταν στην τάξη σου θα έκανες παρέα;

10ο παιδί Ναι..

Συνεντεύκτρια Θα μπορούσατε να καθήσετε μαζί στο ίδιο θρανίο;

10ο παιδί Ναι , θα καθόμασταν μαζί.

Συνεντεύκτρια :Εάν ερχόταν στην γειτονιά σου ένα τσιγγανόπουλο;

10ο παιδί: Ναι θα κάναμε.

Συνεντεύκτρια: Αν μιλούσε άλλη γλώσσα, μία γλώσσα που δεν την καταλαβαίνεις θα ήθελες εσύ να μάθεις αυτή τη γλώσσα ή να μάθει εκείνο τη δική σου;

10ο παιδί: Ναι θα ήθελα, αλλά θα μπορούσαμε να είχαμε βρει και άλλο τρόπο επικοινωνίας, όπως αν ήξερε γραφή ή να επικοινωνούσαμε με σήματα..

Συνεντεύκτρια: Κατάλαβα...Μπορείς να καταλάβεις εάν έχει προβλήματα ένα παιδάκι το οποίο έρχεται από μία ξένη χώρα; Πιστεύεις ότι αντιμετωπίζει προβλήματα;

10ο παιδί: Αντιμετωπίζει πολλά προβλήματα, όπως το να μην έχει φίλους, το να μην έχει πολλά παιχνίδια όπως τα άλλα παιδιά.

Συνεντεύκτρια: Πώς σου φάνηκε η παράσταση και πώς ήταν η εμπειρία σου που έπαιξες σε αυτή την θεατρική ομάδα;

10ο παιδί : Πολύ ωραία, μου άρεσε!

Φωτογραφίες

